

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTINA GARCIA PALHARES VISO

SUBJETIVIDADE NA ESCOLA:

**Uma narrativa incorporada sobre os atravessamentos entre Arte, Educação e
Arteterapia.**

Orientador:

Prof. Dr Narciso Lorangeira Telles da Silva

Uberlândia, 2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CRISTINA GARCIA PALHARES VISO

SUBJETIVIDADE NA ESCOLA:

**Uma narrativa incorporada sobre os atravessamentos entre Arte, Educação e
Arteterapia.**

Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, no exame de defesa, como exigência para obtenção do título de Doutor em educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Área de concentração: Arte e Educação

Orientador:

Prof. Dr Narciso Lorangeira Telles da Silva

Uberlândia, 2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

V832 Viso, Cristina Garcia Palhares, 1978-
2022 SUBJETIVIDADE NA ESCOLA [recurso eletrônico] : Uma
narrativa incorporada sobre os atravessamentos entre
Arte, Educação e Arteterapia / Cristina Garcia Palhares
Viso. - 2022.

Orientador: Narciso Laranjeira Telles da Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.469>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Narciso Laranjeira Telles da,
1970-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 15/2022/319, PPGED				
Data:	Vinte e cinco de julho de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	15:10	Hora de encerramento:	19:10
Matrícula do Discente:	11813EDU013				
Nome do Discente:	CRISTINA GARCIA PALHARES VISO				
Título do Trabalho:	"Subjetividade na Escola: Uma narrativa incorporada sobre os atravessamentos entre Arte, Educação e Arteterapia"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Artista-Docente: modos de formar, maneiras de agir - Parte I: Práticas Latino Americanas"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Clara Angélica Camacho Contreras - Universidad El Bosque; Karyne Dias Coutinho - UFRN; Ana Elvira Wu - UFU; Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU e Narciso Larangeira Telles da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Narciso Larangeira Telles da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Narciso Laranjeira Telles da Silva, Presidente**, em 25/07/2022, às 19:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Karyne Dias Coutinho, Usuário Externo**, em 26/07/2022, às 08:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CLARA ANGELICA CONTRERAS CAMACHO, Usuário Externo**, em 26/07/2022, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Elvira Wuo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/07/2022, às 15:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Quelroz Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/08/2022, às 11:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3783782** e o código CRC **D282B34C**.

DEDICATÓRIA

Aos professores que desempenham o valioso papel de ensinar, minha admiração e respeito.

AGRADECIMENTOS

Gratidão tem sido a expressão adequada que descreve o processo de construção dessa tese. Nenhuma consideração aqui escrita teria sido possível sem a colaboração direta, ou indireta, das pessoas que ressalto nestas linhas.

Desse modo, primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida e pelas formas multifacetadas de seu amor demonstrado e sentido.

Agradeço aos meus pais, Pedro e Águida, referências primeiras em minha jornada, sem os quais a vida não teria sentido e por meio dos quais a dádiva divina se incorporou, me presenteando com um grupo amoroso que chamo família. Da mesma forma, agradeço às minhas irmãs, Patrícia e Juliana, que fizeram parte da minha primeira escola.

Agradeço imensamente ao meu esposo e confidente, Ricardy, a quem sou grata pelo cuidado, amor, atenção e compreensão. Nesses últimos anos, empenhada nos afazeres do trabalho acadêmico, me incentivou com atitudes e palavras. A você, Ricardy, minha eterna gratidão.

Não poderia deixar de agradecer ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia pela excepcional oportunidade. Aos professores Doutores do programa, juntamente com o Coordenador (PPGED/UFU), Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva e a Diretora da Faculdade de Educação (FACED/UFU), Prof^a Dra. Geovana Ferreira Melo que, tão dedicadamente, contribuíram para o meu processo de formação.

Meu imenso agradecimento ao Professor Dr. Narciso Larangeiras da Silva Telles que, com maestria me orientou e oportunizou, com sensibilidade, grandes ensinamentos desde quando ainda era discente no Mestrado Profissional PROF (ARTE).

Agradeço às Professoras Dra. Ana Elvira Wuo (IARTE/UFU) e Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (PPGED/UFU), Dra. Clara Angélica Camacho Contreras (Universidad El Bosque, Bogotá-Colômbia), Dra. Karyne Dias Coutinho (DPEC/UFRN), ao Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido (IFILO/UFU) e Prof. Dr. Dikson Duarte Pires (IFTM), que aceitaram o desafio de participar desta banca. Cada um de vocês contribuiu com olhares importantes para a conclusão dessa jornada. A vocês, meu carinho e respeito.

A todos os meus colegas de curso, pessoas únicas com quem tive o prazer de aprender a conhecer e aos colegas de trabalho, pessoas com quem divido espaço, tempo,

alunos, lutas e vitórias. Vocês são pessoas especiais com quem tenho o prazer de prosseguir e aprender.

Agradeço a todos os estudantes que me ensinaram a grandeza de ser professora.

RESUMO

O presente estudo considera a subjetividade na escola analisando-a por meio dos processos criativos nas aulas de arte como possibilidade de individuação no contexto escolar. Apresenta memorial descritivo da autora como proponente das práticas e descrição conceitual que comunica com essa prática, bem como as narrativas dos processos de construção da subjetividade manifestadas nas ações de intervenções artístico-expressivas que ocorreram no contexto educacional, sob a ótica e a voz do sujeito participante dos devires e das experiências expressivas. A pesquisa propôs contribuir para o desenvolvimento de conteúdos que compõem a subjetividade e afetam a escola, dentre eles as emoções, inserindo diálogo entre áreas como a arte, educação e arteterapia. Para tanto, apresenta narrativamente o desenvolvimento da subjetividade da docente proponente das práticas pedagógicas, discorre sobre os atravessamentos do conceito subjetividade, bem como o agenciamento com o termo individuação. Descreve a cultura que contorna a escola e também as áreas que direcionaram a prática da docente pesquisadora. Aponta, narrativamente, as práticas pedagógicas enfatizando o contexto em que foram desenvolvidas. Conclui tecendo considerações acerca dos benefícios de uma aula de arte que desenvolva uma direcionalidade temática vinculada aos conhecimentos que a arte, educação e arteterapia podem estimular nos estudantes, sendo uma possibilidade para alcançar requisitos que promovam a individuação. Para tanto, a metodologia adotada nesta tese fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa de perfil autoetnográfico. Como procedimento de análise foram realizados acompanhamento presencial das intervenções artístico-expressivas, *online* de propostas artísticas durante a pandemia COVID/19, pesquisa bibliográfica sobre o tema e estudo de caso de projetos desenvolvidos no contexto escolar. Foram adotados como procedimentos técnicos os dados da etnografia (caderno de campo, registro imagético com fotografias das atividades realizadas no contexto escolar) e da pesquisa narrativa, a narrativa como fonte em forma de registro e como explicação da experiência. Para análise dos dados, optou-se por elaborar textos detalhados a partir do material coletado (relatórios, conversas durante momento de fruição das atividades práticas e fotografias do acontecimento). Esses registros foram selecionados compondo material narrativo e descritivo.

Palavras-Chave: Arte. Arteterapia. Educação. Individuação. Subjetividade.

ABSTRACT

The present study considers subjectivity at school, analyzing it by means of creative processes in art classes as a possibility of individuation within the school context. It presents a descriptive memorial of the author as the proposer of practices and conceptual description that has connections with this practice as well as the narratives of the processes of subjectivity construction manifested in the actions of expressive artistic interventions which occurred in the educational context from the perspective and the participating subject voice in expressive experiences. It proposed to contribute to the development of contents that make up subjectivity and affects the school, including emotions, inserting dialogue between areas such as art, education, and art therapy. Therefore, it presents, as a narrative, the development of the subjectivity of the teacher who proposes the pedagogical practices, discusses the crossings of the subjectivity concept, as well as the agencying with the term individuation. It describes the culture that surrounds the school as well as the areas that guided the practice of the researcher teacher and points out the pedagogical practices emphasizing the context in which they were developed by means of narratives. It concludes by making considerations on the benefits of an art class that develops a directionality thematic associated to the knowledge that art, education and art therapy can stimulate in students, being a possibility to achieve requirements that promote individuation. Therefore, the methodology adopted in this thesis is based on the assumptions of a qualitative research with an autoethnographic profile. As analysis procedures, the following ones were carried out: face-to-face monitoring of expressive artistic interventions, *online* proposals during the COVID/19 pandemic, bibliographic research on the subject and case study of projects developed within the school context. Ethnography data (field notebook, imagery record with photographs of activities carried out in the school context) and narrative research were adopted as technical procedures and the narrative as a source in the form of a record and explanation of the experience. For data analysis texts from the material collected such as reports, conversations during the moment of fruition of practical activities and photographs of the events were elaborated in details. These records were selected composing narrative and descriptive material.

Keywords: Art. Art therapy. Education. Individuation. Subjectivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Lembranças das brincadeiras infantis – registro extraído de vivência pessoal em Arteterapia	24
Figura 2	Lembranças da adolescência – registro extraído de vivência pessoal em Arteterapia.....	27
Figura 3	Desenho de observação na UFU – nanquim sobre papel.....	29
Figura 4	Estudo do corpo em movimento para gravuras.....	30
Figura 5	Exercício de improvisação em um colégio particular.....	32
Figura 6	Algumas produções dos alunos – releitura sobre os temas abordados no projeto.....	36
Figura 7	Estágio Clínico em arteterapia com grupo de mulheres.....	42
Figura 8	Gráfico comparativo.....	46
Figura 9	Fotografia de alunas do 3º em ação performativa: onde está a liberdade de expressão?.....	101
Figura 10	Fotografia de alunos em ação performativa: o que tem lá em cima?.....	101
Figura 11	Fotografia de alunos do 3º em ação performativa: dança muito louca.....	102
Figura 12	Detalhe figura 11.....	102
Figura 13	Fotografia de Instalação do 2º - O que fazer diante dos obstáculos?.....	103
Figura 14	Fotografia de ação performativa do 2º – guerra.....	103
Figura 15	Fotografia de alunas do 2º em ação performativa – Homofobia.....	104
Figura 16	Fotografia de Instalação: alunos do 3º - Liberdade.....	104
Figura 17	Fotografia de Instalação: alunos do 2º - corrupção.....	105
Figura 18	Fotografia de Instalação de alunos do 2º - Plantação de cartas para a família.....	105

Figura 19	Fotografia de Performance de alunos do 3º - sobre as mulheres.....	106
Figura 20	Fotografia de Performance de alunos do 3º - Violência contra a mulher.	106
Figura 21	Detalhe decoração feita pelos estudantes. Fotografia.....	110
Figura 22	Registro fotográfico da apresentação dos estudantes diante do rei. Fotografia.....	111
Figura 23	Fotografia da Turma ensino médio 1	111
Figura 24	Fotografia da Turma ensino médio 2	112
Figura 25	Produções dos estudantes do 3º ano do ensino médio – Identidade: Quem sou eu?.....	114
Figura 26	Projeto “identidade” com os Professores da Escola.....	116

SUMÁRIO

Introdução.....	13
1 DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE.....	22
1.1 Infância.....	24
1.2 Adolescência.....	27
1.3 Anos de faculdade.....	29
1.4 O trabalho docente e os fundamentos de uma práxis incorporada....	31
2 RAÍZES CONCEITUAIS E SEUS DIÁLOGOS.....	43
2.1 Subjetividade e seus atravessamentos.....	44
2.2 Individuação.....	49
2.3 Esboçando caminhos.....	53
3 A ESCOLA E A PRÁTICA DOCENTE.....	57
3.1 Cultura Escolar: Linguagem e desafios	58
3.2 Lugares da arte na educação.....	60
3.2.1 Direcionalidade temática como estratégia norteadora para estímulo da criatividade.....	66
3.3 Lugares da arteterapia	68
3.4 Criatividade, processos de criação e fluxo criativo.....	72
3.4.1 O processo criativo	76
3.4.2 O fluxo criativo	77
3.4.3 Diálogos entre arte, educação e arteterapia.....	79
4 NARRANDO ACONTECIMENTOS.....	83
4.1 Atores da escola em tempo de pandemia.....	84
4.1.1 O ensino e aprendizagem.....	86
4.1.2 Relação com tempo de trabalho.....	88
4.1.3 Espaço de trabalho x espaço de vida privada.....	88
4.1.4 A relação tempo, saúde e escola.....	89
4.2 Autores das práticas escolares – os adolescentes.....	94
4.2.1 Os adolescentes e as emoções	94
4.3 Práticas escolares anteriores a pandemia do COVID-19.....	99
4.4 Criação de si: Uma experiência de Arte, Educação e Arteterapia a partir do canibalismo cultural brasileiro.....	108

4.5 - Projeto Identidade: uma prática durante o ensino híbrido.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	123

INTRODUÇÃO

Sou professora de arte atuante na educação básica há 22 anos e arteterapeuta. Por um lado, como docente, a arte é o componente curricular (BNCC/2018) que dedico ao ensino e sua prática está relacionada a questões norteadas pela apreciação, expressão, criação e crítica. Por outro, como arteterapeuta, a arte é uma ferramenta mediadora de expressão dos conteúdos inconscientes projetados simbolicamente. Nas duas áreas de atuação profissional, trabalho com criatividade e os processos criativos são momentos em que percebo diálogo. Nessa direção, as questões que norteiam essa tese são produto de um olhar imersivo que identifica no desenvolvimento de minha subjetividade aspectos que constituem a prática pessoal que entrelaça os saberes adquiridos na área de arte, educação e arteterapia. Essa composição teórico-prática alcança a subjetividade dos estudantes verificada em seus processos criativos durante as aulas de arte.

Assim, o presente estudo considera a subjetividade na escola, analisando-a através dos processos criativos trabalhados nas aulas de arte, sobretudo através das propostas de intervenções artístico expressivas na escola durante o recreio, as quais começaram a ser desenvolvidos em resposta às aulas no mestrado profissional de Arte (PROF ARTE - UFU). Para tanto, reconhece minha trajetória pessoal como professora de arte e arteterapeuta e meus agenciamentos enquanto profissional, a causa desse acontecimento, e, por isso, apresenta conceitos que atravessam essa prática.

Em 2015, estava ensinando arte contemporânea aos estudantes do ensino médio e a necessidade de experimentações sobre as tendências desse período foi o gatilho, às quais nomeei, posteriormente, de intervenções. No início trabalhávamos com performances e happenings. Contudo, logo as instalações foram incorporadas ao trabalho.

Como arteterapeuta, meu olhar fixou-se nas proposições corporais. A forma como os estudantes se comunicavam por ela me fez verificar como restaurava comportamentos diários naquilo que o teórico Schechner (2006) chamou de comportamentos restaurados.

Não tinha dúvidas que essas expressões tinham algo de libertador para eles. Não eram apenas exercícios temáticos para aulas de arte, mas formas de vida vividas e expandidas. Observei o quanto esses exercícios afetam aspectos subjetivos dos estudantes, sobretudo suas emoções.

Nesse ínterim, durante a análise dos trabalhos, juntamente com orientação, fluxo criativo foi a nomeação dada a esse fluir transformador que atingia os estudantes e os outros para o trabalho criador.

Desse modo, ao iniciar essa tese, tencionava unir os conhecimentos adquiridos na área de educação, arte e arteterapia para desenvolver uma práxis que ajudasse os estudantes com suas questões emocionais.

No entanto, é importante expressar que “o pesquisador se envolve na pesquisa de tal forma que ele próprio se transforma” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014). Assim, é evidente que essa preocupação resgatou uma ou várias experiências de meu caminho existencial, o qual dominou minha subjetividade por longo tempo.

As experiências do Mestrado me inclinaram ainda mais para esse tema.

Durante a pesquisa do Doutorado, deparei-me outra vez com a voz dos estudantes, uma voz ocultada durante anos pelo método didático que priorizou apenas o produto estético, e sua contextualização ancorada sobre os ideais estéticos de formalidade, teoria e história. Essa voz ecoou além da produção e alcançou a arteterapeuta em mim.

Era como se vivessem três personalidades distintas. A primeira, uma professora de arte, ancorada sobre a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa, e com um olhar devastado pelo caminho educacional institucional, pelas políticas públicas que desrespeitam o profissional e cala nossa voz. Uma segunda personalidade, a arteterapeuta, descobrindo as nuances da educação especial e as tensões que existiam nessa modalidade de ensino, trabalhando nesse lugar da arte que alcança a saúde e o bem-estar dos indivíduos. E a terceira personalidade, a artista estagnada, medrosa, esquecendo da potência do trabalho artístico.

Vivia o que alguns teóricos chamariam de desintegração profissional.

Portanto, ouvir a voz dos estudantes, durante momentos de fruição dos trabalhos desenvolvidos, auxiliou na conexão de minhas “personalidades” profissionais. Foram momentos integrativos para eles, e para mim, porque o ato de ensinar não nos eleva transcendentalmente, mas, nos aproxima, no sentido de alguém que compartilha o mundo com o outro.

Assim sendo, como docente e arteterapeuta, tenho inquietações. Uma delas refere-se ao processo criativo nas aulas de arte como acontecimentos importantes, capazes de alcançar aspectos do mundo subjetivo, proporcionando a individuação. Nesse caso, esses aspectos não são avaliados quantitativamente, e nem temporalmente. Referem-se aos processos internos dos indivíduos que se expandem nos “agenciamentos” conceituais, socioculturais e psíquicos que atravessam a escola.

Na prática tenho percebido que quanto mais afetados os alunos são, a partir das suas experiências, mais criativas as aulas se tornam. Notei que eles precisam ter uma experiência que os faça “desejar a realidade” (LARROSA, 2008).

Para tanto, essa tese analisou os processos criativos nas aulas de arte como possibilidade de individuação no contexto escolar, tendo como enfoque a subjetividade na escola.

Falar de subjetividade na escola é descrever algumas tensões que envolvem a educação por meio da qual todos somos afetados. É refletir sobre um campo que compreende o processo de desenvolvimento do psiquismo que acontece na apropriação de conhecimentos universais, a partir de condições da vida particular. Compreender que esse movimento processual psíquico em parte é abastecido no ambiente escolar, é relevante pois, a partir dessa percepção, algumas práticas podem ser pensadas para facilitar esse desenvolvimento.

Nesse sentido, o ensino de arte é uma área agregadora e aborda elementos conceituais de temáticas ligadas às emoções de forma prática em sala de aula. E lidar com essas temáticas de forma expressiva é uma preocupação na minha abordagem didática.

O trabalho com a arte pode desenvolver a percepção, envolver os indivíduos, proporcionar conhecimento e transformá-los, uma linguagem que pode revelar o que Latour (2008) chama de Corpo incorporado. Essa noção para ele é sinônimo de percepção. E esse corpo pode ser desenvolvido, aprimorado e treinado, não no sentido de se tornar um corpo dócil (FOUCAULT, 2014), mas no sentido de aprender a ser afetado, ou em suas palavras, aprender a ser articulado.

Dentro desta análise, respondemos quais aspectos relevantes, trabalhados nas aulas de arte, podem possibilitar experiências transformadoras nos sujeitos, como ocorrem e se essas experiências permitem o processo de individuação daqueles que se envolvem no processo artístico.

Nossa hipótese primordial foi que, embora tenham sido realizadas pesquisas e ações efetivas para o desenvolvimento de saberes no campo educacional, a compreensão de como ocorre o desenvolvimento da subjetividade, e de como ela pode se transformar durante o processo criativo nas aulas de arte, mediado por conhecimentos da arteterapia como sensibilização, trabalho expressivo, compartilhamento e encerramento, pode permitir aos sujeitos envolvidos a ressignificação de conteúdos emocionais, possibilitando um caminho para a individuação.

Essa tese propôs contribuir para o desenvolvimento de conteúdos que compõem a subjetividade e que afetam o contexto escolar, dentre eles as emoções, por meio da apresentação narrativa de experiências pessoais e coletivas, inserindo diálogo entre áreas como a arte, educação e arteterapia, bem como conteúdos que as atravessam. Nessa ótica, a transformação de aspectos da subjetividade do indivíduo, por meio dos processos criativos e sua ressignificação, pode ser uma possibilidade para desenvolvimento do autoconceito e, conseqüentemente, o desenvolvimento de atitudes sociais emancipatórias.

Diante do exposto, ao iniciar essa tese, pretendíamos contribuir na ampliação do papel da escola, desenvolvendo formas de trabalhar conteúdos variados e oferecendo a oportunidade de acessar as emoções em conjunto, favorecendo o desenvolvimento dos estudantes.

Na escola, o estudante é atravessado pelos saberes que são transmitidos pelos docentes, pelos relacionamentos interpessoais com colegas e profissionais, bem como pelos compartilhamentos inter culturais propostos e mediados pela personalidade dos docentes, o que será abordado mais profundamente em capítulos posteriores. De forma semelhante, os docentes aprendem ao ensinar e são agenciados por saberes e pelas relações construídas em seu convívio dentro e fora do ambiente escolar.

Portanto, todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar são afetados pelos conhecimentos que operam nessa rede de relações. É de extrema relevância revisitar o papel da escola como lugar de afetos e transformações sociais, assim como garantir ao professor a interlocução, análise e compartilhamento dos processos educativos.

Nesta linha de pensamento, o pesquisador Antônio Nóvoa (2015) defende a escola como bem público. Embora reconheça o ensino fundamentado em crenças e valores de grupo como algo que pode ser coerente e harmonioso, observa que no dia em que a sociedade se dividir em ideologias educativas a escola pública vai perder algumas particularidades como partilha cultural e dialógica. Observa, também, que a partilha dialógica e cultural precisa ser seletiva e prudente, fundamentada em uma base sólida, evolutiva para a construção de práticas em comum (NÓVOA, 2015).

Em consonância ao mencionado por Nóvoa, é na partilha que consiste na riqueza do aprendizado entre as muitas culturas que chegam à escola. Neste aspecto, a cultura do respeito, a cultura do diálogo, o pertencimento a um grupo, são valores e sensações que também são tratados ao pensarmos o ser humano como um todo.

Diante das considerações mencionadas acima, qual a metodologia que potencializa esta pesquisa?

Alguns teóricos que refletem sobre o estudo metodológico, argumentam que a boa ciência, na atualidade, se caracteriza pelo pluralismo metodológico (SECHREST, L; SIDANI, 1995 apud MORORÓ, 2017).

Compreendendo que a pesquisa educativa trata de um fenômeno complexo elaborado em torno da multiplicidade que envolve a singularidade do homem que conhece, apropriamos do que Deleuze observa em análise aos estudos de Hume, que é impossível ter constância e universalidade uma ciência em que na ação sobre o corpo as sensações não afetem o espírito passional, social, inteligível e associadamente. Portanto, são necessárias experiências empíricas pelas quais o “espírito devém a natureza humana” (DELEUZE, 2012, p.10). Desse modo, o fenômeno torna-se prático e corpóreo, subjetivo e concentrado em particularidades que podem modificar o modo como operamos o conhecimento humano.

Pensando nessas relações, utilizamos nesta proposição intelectual elementos de diferentes paradigmas: interpretativo, sócio crítico (GARCÍA e PORTO, 2017) e pós-estruturalista.

No que se refere ao paradigma interpretativo, nos apropriamos da ideia que o contexto educacional precisa ser encarado como múltiplo e holístico; porém, podendo ser tangível à medida que verificarmos um fragmento do processo. Assim, tentamos compreendê-la e interpretá-la, analisando-a como parte do todo (GARCÍA e PORTO, 2017). Para isso, foram apropriados elementos da etnografia e da pesquisa narrativa como fonte em forma de registro e como recriação da experiência.

Sob essa concepção também foi considerada a ideia de que os valores do investigador exercem influência no processo, tendo em conta o inter-relacionamento entre os sujeitos (estudantes e professor/pesquisador). Para isso, tratamos de uma parte do tema de forma narrativa, analisando a partir das concepções metodológicas propostas na investigação “sujeito encarnado” (NAJMANOVICH, 2001) e da “pesquisa narrativa” (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

Pesquisar a experiência educativa requer a compreensão que a investigação está no campo do devir e pensará os sujeitos dessa experiência. E assim como um antropólogo está inserido em seu objeto de estudo (a cultura), e faz parte dela, somente quem está inserido no ambiente educacional (professores e estudantes diretamente) podem ser aqueles que falam sobre ela.

Desse modo, a mente reflexiva que pesquisa o processo educativo precisa estar incorporada ao processo. A incorporação da razão precisa ser uma ação do sujeito da experiência (LARROSA, 2018).

Aqui apresentamos algumas narrativas dos processos de construção da subjetividade manifestada, tanto na personalidade da docente como nas ações de intervenções artístico-expressivas, que ocorreram e ocorrem no contexto educacional sob a ótica e a voz de um sujeito participante dos devires e das experiências expressivas. Para tanto, foi utilizado da autoetnografia que é um método de pesquisa que usa a experiência pessoal da pesquisadora para descrever e criticar crenças, práticas e experiências culturais, valorizando o relacionamento da pesquisadora com equilíbrio e rigor intelectual e tecnológico.

Nessa ótica, segundo Adams, Bachner e Ellis (2011), a autoetnografia é um método que permite reconsiderarmos como pensamos, como fazemos pesquisas, mantemos relacionamentos e como vivemos.

Por outro lado, Bourdieu e Wacquant (1992) observam que as pesquisas que não apenas denunciam, mas envolvem formas criativas de resistir ao presente criando modo de existência singulares, são de grande importância pois são uma forma de narrativa que pensa o discurso com interesse crítico e propõe uma construção do sujeito histórico de modo dialógico, a partir das relações que estabelece com outras subjetividades. Em outras palavras, a relevância existe porque o sujeito autor que reflete sofre a experiência está nela inserido.

Como aspirava percorrer narrativamente alguns acontecimentos que atravessam meus lugares de enunciação, a pesquisa autoetnográfica tornou-se adequada à medida que a escrita se desenvolvia.

Nesta lógica, apresento um recorte do lugar que esse sujeito encarnado (termo criado por NAJMANOVICH, 2001) se propõe narrar. Narrativas que podem ser apropriadas por quem tiver interesse em pensar essa professoralidade, termo criado por PEREIRA, 1996, somado aos caminhos de cada pesquisador de área, professores autores de suas práticas (ACASO, 2012), e não reprodutores de metodologias adquiridas, mas professores que se criam e, ao se criar, criam uma estética, um novo paradigma para suas propostas e seus ensinamentos.

Essa composição com narrativas é resultado da compreensão de minha professoralidade e de como esse devir em fluxo atingiu a voz de quem narra a experiência. Assim, nada do que me inspirou foram acontecimentos isolados. Isso seria o que posso

afirmar com fulcro na minha experiência em sala de aula com crianças, adolescentes, colegas de profissão e pais.

No que se refere ao paradigma sócio-crítico em que o seu principal objetivo está vinculado às transformações sociais, bem como à construção de respostas a determinados problemas que dela surgem, fica evidente nesta pesquisa o cuidado do individual para o coletivo, bem como a preocupação em expor narrativas de acontecimentos desenvolvidos sob a ideia de aulas que trabalhem na tríade – conhecimento – experiência – relação consigo mesmo, buscando desenvolver um espírito emancipado que possua mecanismos de autodomínio e sensibilidade capazes de gerar transformações coletivas. Para alcançar esse fim, foram utilizados, além dos relatórios dos estudantes, os momentos de compartilhamento, uma vez que a análise precisa haver acordo com os participantes da ação.

Para a análise de dados, optamos por elaborar textos detalhados a partir do material coletado como relatórios, conversas durante momento de fruição das atividades práticas e fotografias do acontecimento. Após a elaboração, selecionamos e inserimos esses registros dentro de um texto que inclui material descritivo e narrativo.

Diante da temática, o outro paradigma do qual retiramos elementos de análise das experiências no contexto educacional foi o pós-estruturalismo, uma vez que nos propomos fazer um exercício de problematização sobre um “Corpo sem órgãos a ser construído” (SILVA, 2004), analisando o processo de desenvolvimento da subjetividade e como ele se expressa nas atividades artísticas feitas na escola, sobretudo naquelas que envolvem o corpo dos estudantes, os quais restauram comportamentos e pensamentos consciente ou inconscientemente. Desse paradigma nos apropriamos do método cartográfico, a ideia do devir à medida que a experiência não está posta, mas é um acontecimento que se constrói a partir do contato com outros sujeitos gerando multiplicidade, ou seja, aquilo que não pode ser tratado como uno, mas como possibilidades de combinação.

Portanto, a metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa de perfil autoetnográfico. Como procedimento de análise foi realizado acompanhamento presencial das intervenções artístico-expressivas, *online* de propostas artísticas durante a pandemia COVID/19, pesquisa bibliográfica sobre o tema e estudo de caso de outros projetos desenvolvidos no contexto escolar.

O presente trabalho se estrutura em quatro capítulos, os quais incluem descrições conceituais que acompanham minha prática profissional, narrativas pessoais, relatos sobre as práticas antes e durante a pandemia de COVID 19.

Para tanto, primeiramente, apresento um capítulo intitulado “Desenvolvimento da subjetividade docente”, no qual exponho narrativamente minha trajetória pessoal e profissional, considerando o contexto, assim como os atravessamentos como arte educadora e arteterapeuta. Trata-se de um memorial descritivo e reflexivo.

Prossigo o segundo capítulo apresentando o que considero estrutura da minha prática. Nele apresento considerações sobre subjetividade, como áreas diferentes exploram o mesmo conceito, quais paradigmas são utilizados pelas áreas, e apresento o termo criado por Gustav Jung – Individuação (JUNG, 2015). Prossigo o capítulo apresentando o lugar das emoções no campo subjetivo dialogando com os autores (GOLEMAN, 2012; MATURANA, 2002; MAYER e SALOVEY, 1990/2007), como possibilidade de um caminho para ser desenvolvido na arte educação.

No terceiro capítulo discuto a relação da arte e educação, trazendo teóricos que estão dialogando com o assunto. Para tanto, inicio apresentando a cultura escolar sob a ótica de LARROSA, 2017; MASSCHELEIN E SIMONS, 2014 e RANCIÈRE, 2002. Por conseguinte, apresento o ensino de arte e as propostas atuais (BNCC/2018) previstas para seu desenvolvimento. Também elaboro um diálogo sobre a importância de uma direcionalidade temática como estratégia norteadora para estímulo da criatividade entre os autores (ACASO, 2012; DELEUZE e GUATTARI, 2011; LARROSA, 2018). Em continuidade, apresento antecedentes históricos da arteterapia até o atual momento, bem como retomo as discussões de subjetividade e individuação esboçadas no segundo capítulo para explicar a origem do termo arteterapia através dos autores e sites: CARVALHO e ANDRADE, 1995; DINIZ, 2018; NISE, 2021; PAIN e JARREAU, 1996; REIS, 2013; RESIN, 2006; UBAAT, 2021; e URRUTIGARAY, 2011.

Ainda neste capítulo apresento a temática que é visitada tanto pela arte quanto pela educação e arteterapia: a criatividade. Considerei oportuno discorrer sobre seus agenciamentos, processo criativo e fluxo criativo, apropriando-me de elementos conceituais de diferentes autores para refletir como minha prática acontece (NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2020; OSTROWER, 2001).

O quarto capítulo leva o título “Narrando acontecimentos”. Nele retomo a narrativa apresentando inicialmente reflexões sobre as alterações que afetaram nossa subjetividade durante o período da pandemia COVID 19. Posteriormente, apresento o que considero

“autores das práticas escolares”, através de uma perspectiva do desenvolvimento humano tendo como referência PAPALIA, FELDMAN e MARTORELL, 2013; e SENNA e DESSEN, 2012. Disponibilizo, também, algumas experiências estrangeiras aplicadas por grupos diferentes que alcançaram esse público e que tiveram um desenvolvimento coerente com o objetivo dessa pesquisa (WALLEY, 2009; NĀSTASĀ, 2014). Na sequência volto à narrativa das práticas anteriores à pandemia, descrevo as experiências que venho desenvolvendo desde 2015, com o intuito de contextualizar o desenvolvimento desse pensamento prático na escola e, finalmente apresento dois projetos desenvolvidos como alternativa para o entrelaçamento entre arte, educação e peculiaridade da arteterapia. As propostas que apresento possuem como títulos “Criação de si” e "Identidade" e todas as análises empreendidas nesta tese seguiram os critérios do Comitê de Ética da Pesquisa - Plataforma Brasil.

1.

**DESENVOLVIMENTO DA
SUBJETIVIDADE DOCENTE**

Não podemos negar que quem somos hoje é resultado de nossa trajetória de vida respaldada nos aspectos orgânicos, psíquicos e socioculturais. Somos efeito do que nos acontece, a partir de nossas relações com os outros e com o mundo. Isso constitui nossa subjetividade.

Por isso, falar da docência significa pensar e mencionar esses lugares que constituem a subjetividade pessoal sem os quais a práxis docente não tem sentido. Existem razões para as seleções metodológicas e didáticas desenvolvidas em sala de aula que vão desde nossas áreas de atuação até nossas escolhas temáticas e conceituais. São *elas* que fazem da prática docente um lugar múltiplo e variado.

Alguns autores de histórias autoetnográficas como Adms, Bochner e Ellis (2011) descrevem que contamos histórias para viver, para explicar como conhecemos, nomeamos e interpretamos as experiências culturais que nos cercam.

Nesse sentido, é justo transpor um pouco de minhas memórias afetivas e as experiências que me aconteceram, desenhando o que considero sementes do olhar incorporado.

O termo “semente”, em sentido teológico, foi empregado em hebraico “zera” e no grego “sperma” e ambos se referem àquilo que se permite criar algo. No grego, a palavra sinônima é sêmen que simboliza a força da vida e, segundo CHEVALIER e GHEERBRANT (2016), provinha do cérebro, uma teoria difundida na idade média. A medula dorsal estende-se do cérebro do falo (símbolo do poder gerador) e dela vem o sêmen de onde lê-se bahir. Daí a credence de que a vida humana só poderia descender daquilo que caracteriza o homem: o seu cérebro, sede de suas faculdades próprias.

Utilizando dessa simbologia, apresento um breve registro do motivo que condiciona as escolhas que faço, ou seja, o sêmen de minhas escolhas, a força vital de minha prática está vinculada a essas memórias.

1.1 Infância

Figura 1 – Lembranças das brincadeiras infantis – Registro feito em tratamento arteterapêutico.



Fonte: autoria própria. Belo Horizonte, 2018

Não possuo muitas memórias da infância. Tudo o que me lembro era das brincadeiras que criávamos. Lembro-me de arrumar caixas imensas, cadeiras e tecidos para, juntamente com minhas irmãs mais novas, criarmos um mundo onde interagíamos performaticamente. Imaginação não faltava.

Tinha em torno de 6 anos quando conheci os primeiros vizinhos da casa que meu pai comprou, que ficava no segundo lote de um bairro recém-construído na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Havia cerca na rua, que não era asfaltada e, obviamente, tratava-se de uma antiga propriedade rural.

Era 1983, um ano com muitos acontecimentos políticos que mudaram a sociedade brasileira. Lembro-me claramente de assistir notícias na TV sobre a primeira manifestação pública em São Paulo a favor das eleições diretas para presidente. O então presidente era João Figueiredo e nosso governador era Tancredo Neves. Era um ano atípico para a época, pois os governadores eleitos após o golpe de 64 assumiram.

Neste ano, brincava muito em casa com minhas irmãs e vizinha do lado. Não havia muitos vizinhos.

No ano seguinte comecei a frequentar a escola de ensino fundamental do bairro. No bairro havia 2 escolas públicas: uma estava localizada no primeiro lote do bairro; e a outra localizada no segundo lote, na qual estudei até a oitava série.

Cabe lembrar que a concepção de ensino em 1984 fundamentava-se no método tradicional. Como ainda havia resquícios da educação disciplinar, usávamos uniformes com blusa da escola, saia pregueada até o joelho, meias e tênis. Eu odiava esse uniforme.

Não havia barulho na sala. Apenas a professora desenvolvia a fala e não podíamos ir ao banheiro fora do horário do recreio, o que fez com que algumas vezes chegasse ensopada em casa.

No meu segundo ano escolar, 1985, lembro-me de muitas agitações no cenário político. Nosso ex-governador mineiro assumiu a presidência do Brasil; porém, permaneceu pouco tempo no cargo que ocupava e foi substituído por seu vice José Sarney. Lembro-me de ficar incomodada com a recente morte de Tancredo Neves, mas ninguém me explicava, ou mesmo percebia o que estava acontecendo.

Nesse tempo passávamos por várias dificuldades financeiras. Apenas meu pai trabalhava e nunca aceitou que minha mãe o ajudasse em uma obrigação que, ao seu ver, era apenas dele.

Por entender que ele era o provedor, uma concepção impregnada na nossa família, sempre tinha o direito de descansar quando chegava em casa e a nós eram incumbidas as tarefas domésticas.

Sempre fiquei incomodada com o fato de se ensinar, em todos os ambientes do meu convívio, uma visão que valorizava o papel do homem como provedor e que não poderia ajudar nas atividades domésticas, bem como o papel da mulher como aquela de quem o lar e os filhos eram de sua incumbência apenas.

Esse pensamento perpetuou a atmosfera de meus ambientes até a fase adulta, o que sempre me assombrou e fez com que houvesse calorosas discussões sobre isso em ambientes familiares, e mesmo religiosos.

Recentemente, estudando um texto sobre história da vida privada, percebi que esse não foi um acontecimento construído religiosamente, embora esse campo de conhecimento tenha se apropriado dele.

Os estudos teológicos sempre me mostraram que os ensinamentos bíblicos não foram suficientemente interpretados, mas discursos sem qualquer base hermenêutica tinham sido por eles apropriados.

Portanto, cresci em um círculo familiar com visão distorcida, excludente e sexista. Esses discursos povoaram minha formação familiar e religiosa, mas não me habituei a ela. Por isso, na fase adulta, fiz teologia para entender essa base religiosa que constitui minha subjetividade.

Por volta de 1987 fui conquistando novas amigas na rua onde morava. E, a partir daí, as brincadeiras ficaram mais criativas e divertidas. Lembro-me de que neste ano houve um acidente radiológico em Goiânia e várias mortes entre os catadores de lixo (Césio-137), outro acontecimento que me fez perder a noite de sono ao ver uma reportagem sobre o tema. Eu me impressionava com facilidade sobre qualquer assunto diferente, ou que me causasse estranhamento, até que minha mãe me proibiu de ver reportagens ou filmes que poderiam me assombrar.

O período de minha infância foi recheado de superstições, angústias e medos. Mas não sabia que a adolescência seria pior.

Não sei definir com exatidão quando o desejo de ensinar começou. Tenho pequenos lampejos de memória sobre momentos de brincadeiras infantis onde ensinava as duas irmãs mais novas.

Um quadro negro de brinquedo à frente, cadernos usados, cadeiras dispostas como sala de aula. E o imaginário. Recordo-me desses momentos da brincadeira onde a sala de aula era um palco em que eu atuava como professora. Lembro-me, também, de outras brincadeiras com a criação de histórias fantásticas bem parecidas com a história de “O mágico de oz” de L. Frank Baum. Foram tantas brincadeiras... Uma infância vivida com entusiasmo, criatividade e imaginação, mas também vivida com regras trazidas de uma educação tradicional e rigorosa.

Não demorou muito para que o bairro fosse ganhando lojas, supermercados e asfalto.

Terminei a oitava série em 1993 e em 1994 comecei meu ensino médio em outra escola pois na que estava não havia o que chamávamos colegial.

De 1987 a 1993 transformações políticas importantes aconteceram. Outro fato que me chamou a atenção foi que neste tempo um presidente eleito renunciou após dois anos de mandato. Nesse tempo conheci a palavra “*impeachment*” pois ela norteou calorosas discussões tanto familiares quanto em ambientes escolares, quando alguns professores ousavam comentar o assunto em 1992.

1.2 Adolescência

Figura 2 – Lembranças da adolescência – registro feito em tratamento arteterapêutico.



Fonte: Autoria própria. Belo Horizonte, 2018

Ao mudar de escola, percebi que havia grades nas janelas. Nos primeiros meses fiquei incomodada com a escola; porém, com o tempo, passei a apreciar, não pelas grades, mas pela liberdade de pensamento que os mestres me proporcionaram.

A dinâmica de ensinar era diferente. Havia liberdade para discutirmos temas diversos e sentia os professores mais próximos dos alunos.

Eu me destaquei entre os colegas através dos desenhos que fazia. Em literatura, a professora nos incentivava a criar peças teatrais e encená-las para a turma. Confesso que se tornou um dos conteúdos de que mais gostei. Desenhei e escrevi muito nesse período.

Apesar do ambiente escolar ser promissor, o ambiente familiar não era. Fui agredida diversas vezes de forma subjetiva. Vivia oprimida com meus pensamentos.

Esse rigor e tradição muitas vezes traziam questionamentos que eram vistos pela figura paterna como faíscas de desafio e desrespeito, o que fez com que a adolescência se tornasse uma fase difícil, pesada e solitária.

Esses momentos em que a solidão gritava pela sensação de liberdade eram gradativamente convertidos em uma energia liberada através daquela que se tornaria minha confidente até a fase adulta: A Arte.

Cabe lembrar que desde muito pequena também desenhava e era aplaudida por meus avós maternos. Meus pais sempre me estimularam nessa área, o que fez com que desenvolvesse um estilo de desenho peculiar. Sempre quis fazer um curso de desenho e meus pais nunca acharam necessário. Meu pai dizia que eu conseguiria aprender tudo sozinha e de fato consegui desenvolver. Busquei na adolescência livros técnicos de desenhos. Sempre soube que a arte seria meu caminho.

Em 1995 comecei a escrever poemas para extravasar minhas angústias. E desenhar para esquecer os problemas. Não queria voltar para casa. Queria ficar na escola.

Sobre essa experiência de querer ficar na escola, considero válido mencionar os argumentos dos autores Masschelein e Simons (2014, p.22). Para eles a escola possui uma dinâmica de tornar o tempo familiar inoperante enquanto apresenta os assuntos que envolvem o mundo. Assim, a escola consegue tirar o estudante de sua carga familiar, removendo as expectativas fora da escola para trazê-lo para o presente, ensinando-o a transformar seu futuro. Eu sentia que era exatamente isso que me acontecia. A experiência escolar me resgatava da cultura que eu não apreciava.

Não comentava na escola nenhum infortúnio. Psicólogo na época era visto como profissão de curar malucos. Criei um muro com poesias e desenhos.

No final do ensino médio fui apresentada ao conteúdo de filosofia, o qual me encantou desde o primeiro momento. Ia à biblioteca da escola para ler livros sobre esse assunto.

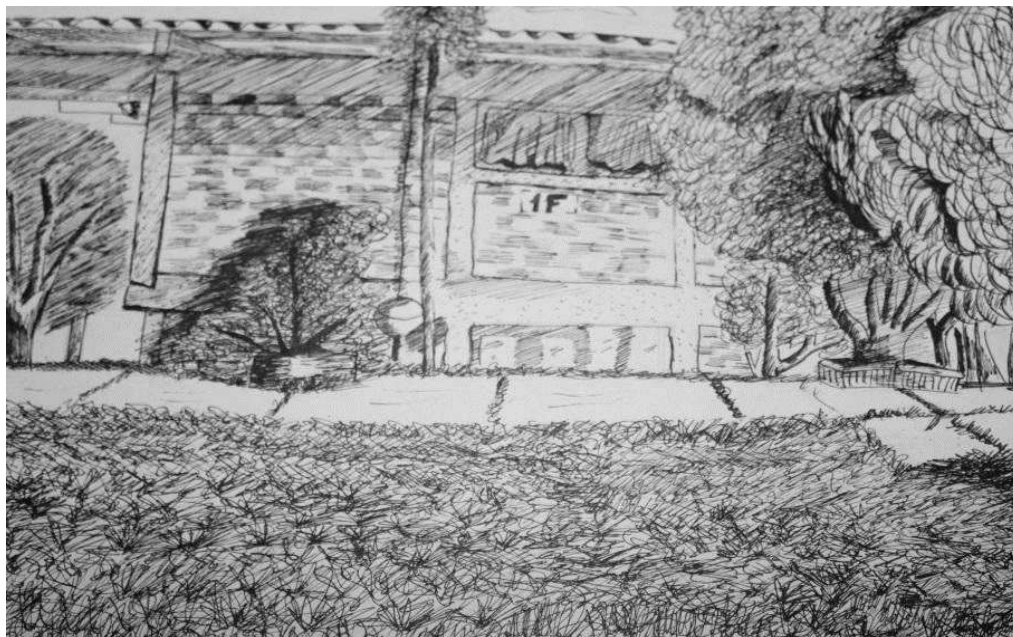
No ano em que encerrei o então colegial, 1996, lembro-me de alguns acontecimentos que mexeram comigo, como o caso de dois jovens de Varginha que deram um relato, na TV, por terem visto ETs. O caso ficou conhecido como ETs de Varginha. E a morte dos cantores do grupo Mamonas Assassinas que tinham virado “febre” nas festas de minha turma da escola também foi um evento que me sensibilizou.

Evidentemente outros acontecimentos pairavam sobre os assuntos entre colegas, como a morte do Renato Russo, vocalista do Legião Urbana.

A morte e o desconhecido tornaram-se, durante muito tempo, alvo de minha especulação.

1.3 Anos de Faculdade

Figura 3 – Desenho de observação na UFU – nanquim sobre papel.



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 1998

Em 1997 entrei na UFU como estudante do curso de Artes Plásticas. Foi a partir desse momento que o mundo sobre o qual estava acostumada refletir com incômodo, passou a ser lugar de atitudes.

Nesse ano lembro-me da revolta contra os estudantes de Brasília que mataram cruelmente um índio Pataxó. E como o ator Guilherme de Pádua teria sido capaz de matar cruelmente a atriz Daniella Perez, crime este que estava sendo investigado desde 1992.

O incômodo com o preconceito e o ocultismo, religiões que exigiam morte, aliou-se às minhas inquietações com o machismo, religiosidade incoerente, morte e vida.

A vida política parecia não fazer conexão com minhas preocupações e inquietações. Em casa não se falava em nenhum tema relacionado à política.

O interesse pelas artes visuais veio pelo desejo de aprender a desenhar. Na graduação tive contato com outras manifestações das artes como o teatro, dança e música.

Ainda fazendo graduação, comecei a atuar em um grupo de dança na igreja cristã que frequentava. Eu tinha 18 anos e essa expressão me estimulou criativamente. Era um momento em que algumas expressões em arte não eram muito apreciadas em algumas igrejas evangélicas, especialmente as mais tradicionais. Por isso, fui obrigada a romper paradigmas e participei de congressos e oficinas que me possibilitaram rever o corpo

como um lugar de potencial artístico. Apesar dessas experiências, eu sempre separava a dança das artes visuais em minha cabeça, como se elas não tivessem relação.

Figura 4 – Estudo do corpo em movimento para gravuras.



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 1998

Paralelamente a esse período, diante de problemas familiares, me refugiava nos escritos poéticos, o que era um modo, com o qual me identifiquei, de transferir toda a energia psíquica (JUNG, 2013) desagradável de modo mais produtivo.

Então, com 20 anos, eu desenhava, pintava, dançava, encenava e escrevia poemas. Vi-me cada vez mais imersa no mundo das artes.

Por meio da poesia e do desenho eu gritava, berrava, chorava, brigava. Palavras, traços que tiravam de minha alma a angústia da fase que me feria. E, por meio da dança, ou mesmo teatro, eu buscava o transcendente que fluía de mim. Então, vivia esse diálogo interno expressado pela arte. O rigor, a raiva, a leveza e a busca do transcendente.

Só tive consciência posteriormente, devido ao contato com a arteterapia clínica e institucional, que o que fiz foi ressignificar essa energia psíquica através da arte, embora sem a ajuda de um profissional naquela época.

Observando esse momento, constatei, por meio de estudos da psicologia analítica de Jung¹ (2013, p. 98), que os problemas psíquicos sempre ocorreram desde os primórdios da sociedade humana, da mesma forma que o homem sempre tentou “exorcizá-los”, através de formas “propiciatórias” expressas através das linguagens artísticas que, por sua vez, extraem conteúdos íntimos da pessoa, indicando a causa do sofrimento. Isso explica

¹ Carl Gustav Jung – Psiquiatra Suíço.

o motivo pelo qual me refugiei nas linguagens artísticas – “As coisas externas indicam e denunciam aquilo que o homem sofre” (JUNG, 2013, p.25).

Aos poucos me identificava com a área de artes visuais e tudo ligado a ela, lugar em que obtive êxito estudando na minha primeira graduação.

Nesse ínterim, a arte expandiu meu olhar para muitas possibilidades. Essas possibilidades abriram portas novas e retomaram outras. A educação e a saúde foram áreas que começaram nesse contexto; uma na prática, outra como algo que ainda precisava ser fundamentada – um desejo.

1.4 O trabalho docente e os fundamentos de uma práxis incorporada.

Antes mesmo de concluir a graduação fui convidada a lecionar Artes no Colégio Equipe em Uberlândia, onde iniciei a minha trajetória na área de educação. Ensinava Artes para a 4^o série (atual 5^o ano do ensino fundamental), a 8^a série (atual 9^o ano do ensino fundamental) e o 3^o ano do ensino médio, com ênfase sempre em artes visuais, uma vez que era graduada na área. Meu posicionamento diante do conteúdo fez com que as pessoas a olhassem com mais seriedade e amplitude. Ensinava baseando-me na teoria da abordagem triangular², proposta por Ana Mae Barbosa³, metodologia muito difundida no Brasil nos anos 80. A prática sempre me fez preocupar com o produto. Afinal, era assim que pensávamos e assim também pensei durante muito tempo.

Simultaneamente, desenvolvia o trabalho na igreja com dança e teatro.

Um dia o diretor dessa escola me pediu para elaborar um projeto de teatro no contraturno para atender os alunos do 3^o ano do ensino médio. Segundo esse diretor, os alunos estavam saturados de disciplinas “mais importantes” para estudar no turno matutino e, assim, o colégio iria oferecer minha disciplina, no período vespertino, na linguagem cênica para quem quisesse. Fiquei indignada com o descaso. Porém, em escola particular, onde o que era considerado mais importante eram as disciplinas cobradas nos exames seletivos para universidades, a minha opinião não era bem-vinda, por mais que tenha conquistado respeito do conteúdo naquele espaço.

² A **abordagem triangular** foi uma proposta da professora Ana Mae Barbosa que considera que o ensino de arte deve oportunizar dialogicamente aspectos que envolvem o conhecer, o fazer e o apreciar.

³ **Ana Mae Barbosa** é considerada a pioneira na propagação da arte-educação nas escolas do país e desenvolveu um método de ensinar arte conhecido como abordagem triangular.

Cabe apontar que precisei pesquisar sobre a linguagem que me foi oportunizada nesta escola. O gestor não entendia que minha área de formação na graduação era diferente da formação que ele pediu para o projeto. Para muitos gestores o “professor de arte” está apto para lidar com todas as linguagens artísticas, o que não é um pensamento verdadeiro.

Para isso, elaborei um projeto, estudei alguns autores que lidam com jogos para não atores. Nas pesquisas que elaborei buscando informações sobre jogos teatrais, Augusto Boal⁴ (2007) foi a referência que introduziu informações necessárias para o objetivo em questão. Visitei a turma avisando sobre o projeto. Para minha surpresa tive um número significativo de alunos matriculados. Nos momentos das aulas duplas, que ocorriam quinzenalmente, fazíamos alongamento, relaxamentos e jogos dramáticos. Trabalhávamos interpretação e leitura dramática. Trabalhávamos também exercícios de improvisação (figura 9) e, ao final de cada semestre, eles apresentavam uma peça escolhida ou escrita por eles para todos os alunos da escola.

Figura 5 – exercícios de improvisação em um colégio particular



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, 2003

⁴ **Augusto Boal** (1931-2009) - foi dramaturgo que contribuiu para a criação de um teatro genuíno brasileiro. Desenvolveu o teatro de arena e teatro do oprimido que constituem técnicas de um tipo de arte engajada onde o principal objetivo é criar uma linguagem que pudesse elucidar o Brasil descrevendo suas dimensões políticas e sociais. Assim, os **jogos para não atores**, utilizam-se do improviso a serviço do questionamento psico-sócio-político, transformando não atores em agentes de transformações sociais.

Como esse colégio tinha poucas aulas de artes, também precisei pegar aulas na prefeitura e no Estado, para completar o orçamento pessoal. Percebi as diferenças entre o nível qualitativo e formativo das escolas pública e privada. Refiro-me à quantidade de estudantes por aula, materiais que são oferecidos (aspectos negativos) e liberdade no desenvolvimento de projetos (aspectos positivos).

Na prefeitura, trabalhei durante muito tempo contratada, atualmente efetivada por concurso desde 2012. Já no Estado, logo fui efetivada em decorrência da lei L.C. nº 100/2007, que efetivou todos que estavam atuando sem concurso. Essa lei foi revogada em 31 de dezembro de 2015; então, esses profissionais, entre os quais me incluo, foram exonerados ao final de 2015. Fui efetivada pelo concurso de 2011 e, em 2016, no cargo de exoneração da Lei 100/2007.

A realidade das escolas da prefeitura, em termos materiais, é muito parecida com a escola particular. Já a realidade do Estado era precária. Como não tínhamos materiais ou locais, fui obrigada a me adaptar ao sistema de ensino e a apresentar o conteúdo de maneira mais teórica e com poucas aulas práticas na época. Atualmente as escolas foram adaptadas com quadros brancos, cadeiras, mesas novas e no ano de 2022 recebemos projetores nas salas. Temos hoje sala de informática. Mas não era assim quando comecei a atuar.

Então, em 2004, quando trabalhava em três realidades diferentes, iniciei uma especialização em arteterapia institucional. Nesse momento era novidade e ainda não existia a União Brasileira de Arteterapia (UBAAT), fundada somente em 2006. Por isso, não existiam manuais de atuação legalizados dessa profissão pois o código de ética dos arteterapeutas só foi terminado em 2008 e ainda não era cobrado legalmente o estágio clínico citado no Código de Ética (art. 29 e 30). Existiam cursos livres e *online* normatizados pelo MEC e hoje não reconhecidos, de acordo com os documentos *Código de Ética* e *Carta de Canela*, ambos de 2018. Atualmente, mesmo que existam cursos dessa natureza reconhecidos pelo MEC, todos os Cursos de Especialização precisam obedecer à Resolução da UBAAT nº 001/2013 para que o profissional possa exercer a profissão.

Enfim, com o primeiro curso que fiz, compreendi que arteterapia difere da arte e educação, por ser uma abordagem terapêutica que se utiliza de conhecimentos da psicologia, da filosofia e da arte. Ela visa, entre outros objetivos, o processo da individuação através dos mediadores de expressão como artes visuais, teatro, dança, música, entre outros. Os mediadores auxiliam como ferramentas de comunicação do

inconsciente que utiliza de linguagem simbólica por meio das quais é possível estabelecer associações que são somadas ao trabalho constante com o paciente/cliente. Descreverei sobre o assunto em capítulo subsequente.

Assim, o que é por vezes camuflado pelo intelecto cognitivo pode ser percebido por meio da abordagem não verbal ou simbólica. As técnicas que propiciam o fazer estimulam o diálogo, o que favorece o crescimento entre as pessoas envolvidas nos grupos terapêuticos, que se veem transformadas através do “olhar do outro” (VISO, 2016).

Existem alguns teóricos que discorreram e fundamentaram a arteterapia, como Margaret Naumburg (1890-1983), Janie Rhyne (1913-1995), Florence Cane (1882-1952), Edith Krammer (1916-2014), Carl Gustav Jung (1875-1961), Von Franz (1977) e, no Brasil, Nise da Silveira (1905-1999), entre outros. No entanto, seguirei a abordagem junguiana, utilizada como fonte para a discussão sobre o conceito de individuação e suas relações expressivas.

Carl Gustav Jung foi um psiquiatra e psicoterapeuta suíço que fundou a psicologia analítica, propôs e desenvolveu os conceitos da personalidade extrovertida e introvertida, arquétipos e o inconsciente coletivo. Suas pesquisas são utilizadas também nos estudos de religião, literatura e áreas afins. O conceito central de sua psicologia é a individuação, um processo psicológico através do qual o sujeito alcança autonomia relativa e é considerado por este pesquisador como o processo central do desenvolvimento humano. Apresentarei mais considerações relevantes sobre Jung e sua relação com a arteterapia em capítulos posteriores.

Assim, observei que conhecimentos relativos à arteterapia aplicada ao ensino de arte podem trazer para a sala de aula o cotidiano do aluno e realizar uma transposição prática que gera sentido ao que é mostrado ao educando (VISO, 2016).

Influenciada pelas práticas arteterapêuticas do primeiro curso arteterapêutico realizado na Universidade Cândido Mendes, no ano de 2004, iniciei um projeto em uma escola estadual em que atuava, que partiu da ideia da leitura de um livro proposto pela professora de português aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, disciplinarmente difíceis e com histórias de vida complicadas.

O livro "Asas contra a parede", de José Carlos Leal (1997), conta a história de uma moça que começa a fazer um curso normal de nível médio e é instigada a escrever uma redação sobre sua vida. No processo da elaboração dessa redação, ela começa a pensar a respeito da sua forma de viver e surgem temas como “família” e “o quarto”,

ligados à ideia de lugar de intimidade e amor, vida, morte e muros ligados à ideia de obstáculos.

Ao ler o livro, percebi que podia desenvolver os temas abordados na história e, a partir deles, comecei a trabalhar na prática com o corpo dos alunos. O primeiro momento da aula começava com alongamento, relaxamento e roda de conversa. Na roda de conversa eu perguntava aos alunos o que eles sabiam sobre o tema do dia e, depois de ouvi-los, eu mostrava outros pontos de vista sobre o mesmo tema, apresentando obras de artistas visuais, obras sonoras, ou leitura de peças teatrais. Ao final das discussões, estimulava a produção visual e as rodas de conversas que chamei de “círculo dialógico”⁵.

Isso aconteceu durante dois meses e, em cada aula discutimos a respeito de um tema diferente. O resultado do trabalho foi impressionante e o processo foi mais importante que o resultado. Por meio do processo, os alunos aprenderam a respeitar a posição do “outro” na medida em que passaram a se conhecer e ouvir seus dilemas. Aprenderam sobre a história de artistas que enfrentaram seus “muros” e transformaram-se, reinventaram-se, que fizeram da tristeza arte, como foi o caso da artista mexicana Frida Kahlo (1907-1954), que utilizou toda a dor que passava criando conteúdos simbólicos riquíssimos apropriados por ela para ilustrar seus trabalhos de estilo surrealista. Ou ainda Pablo Picasso (1881-1973) que, após a perda de um amigo, passou a pintar trabalhos com temáticas que refletiam seu estado de espírito e que, mais tarde foi chamada de “fase azul”.

Eu me inseri contando minhas histórias e como cheguei aonde cheguei. Os alunos se identificaram com o que foi trabalhado e havia choro nos momentos de falarem a respeito do que havia sido trabalhado no dia. Quando algo os afetava emocionalmente, se expressavam falando e, muitas vezes, choravam, movidos pela emoção da própria fala. Esses momentos alcançaram o profundo da alma, momentos nos quais abraçávamos uns aos outros e eles se libertavam em lágrimas. Percebemos o outro como aquele que podia ajudar. O resultado visual não conseguiu contabilizar toda a “potência” do processo. O processo foi terapêutico porque facilitou o crescimento das pessoas envolvidas, que se viram transformadas através do “olhar do outro”.

⁵ **Círculo dialógico** - Chamei esse momento assim, a partir da ideia de “círculo da cultura”, de Paulo Roberto Padilha (2002), que argumenta sobre o momento dialógico que deve ser a produção do Projeto Político Pedagógico de uma escola.

Figura 6 – Algumas produções dos alunos – Releituras sobre os temas abordados no projeto

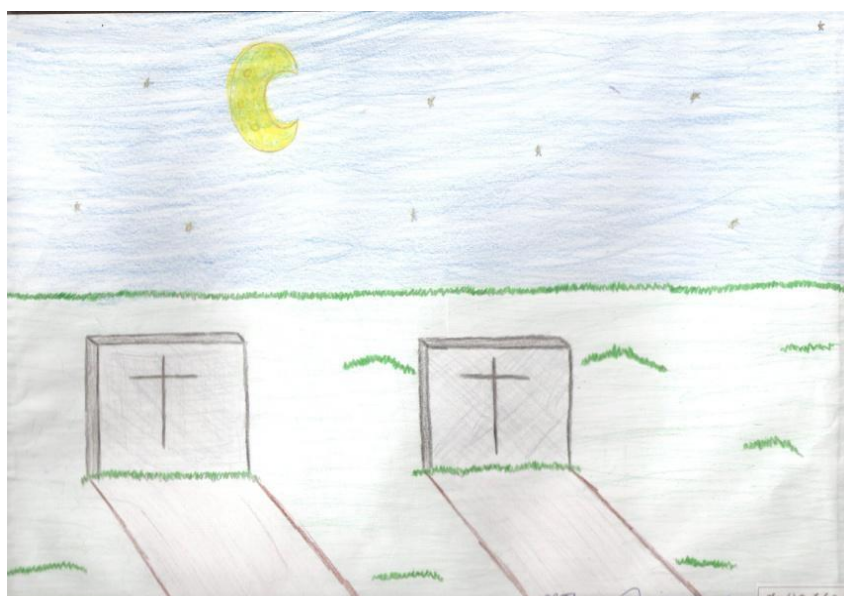


Foto: acervo da autora. Araguari, novembro de 2005

Esse processo foi um veículo ao qual Jung chama de processo de individuação do sujeito, mencionado anteriormente. A individuação para este pesquisador é “tornar-se um ser único” na medida em que assumimos uma consciência de nós mesmos ou, tomando suas próprias palavras, “quando nos tornamos o nosso próprio si mesmo” (JUNG, 2015, p. 63). É diferente do individualismo, cujo principal objetivo é acentuar a oposição às obrigações coletivas. Faço referência a esse assunto no capítulo posterior, relacionando esse termo com outros conceitos desenvolvidos por autores de áreas e épocas diferentes.

Assim, na individuação, a arte é uma forma de expurgar a dor e superá-la. O artista consegue, por meio da arte, atingir níveis de individuação à medida que experimenta e significa seu trabalho. Nesse sentido, a educação por meio da arte pode transformar problemas em soluções quando tratadas objetivando o autoconhecimento.

Como professora, partindo desse trabalho, iniciei a minha inquietação com o processo de aprendizagem emocional, por meio da arte, para o sujeito e como esse desenvolvimento proporciona humanização⁶ do indivíduo. O ensino de arte aborda elementos conceituais e temáticos ligados às tensões corpo e mente/ razão e emoção, de forma prática em sala de aula, e lidar com essas peculiaridades de forma expressiva é preocupação também na arteterapia.

Com o projeto acima encerrei minha primeira especialização em arteterapia institucional e, desde então, tenho sido alvo de análise e inquietação: percebi que aquela turma totalmente dispersa finaliza o ano de forma diferente. Cabe observar que ao iniciar o ano havia, nessa turma, problemas de *bullying* entre colegas e problemas de aprendizagem como baixo rendimento e falta de interesse. Ao encerrar o ano, após o trabalho desenvolvido, a turma já não apresentava problemas de relacionamento na sala e o rendimento nas outras disciplinas apresentou graus significativos de melhora.

Compreendi, a partir da experiência do projeto, que uma abordagem terapêutica como essa era necessária na escola e que isso independe do ambiente ou nível social do indivíduo, já que o contexto sociocultural que vivenciamos afeta as emoções do ser humano, trazendo inúmeras consequências para a sociedade. Em resumo, o indivíduo afetado emocionalmente afeta todo o contexto social que começa na família, atinge a escola e perpassa outras camadas da sociedade, interferindo, de forma inadequada, outros indivíduos com quem se relaciona.

Após essa formação, em 2012, pude atuar na prefeitura no Atendimento Educacional Especializado (AEE) como "professora de arteterapia", local onde fiquei cedida por 6 anos consecutivos. Lá permaneci até 2018 quando o recrutamento foi excluído da rede municipal de forma que o cargo de professor de AEE foi unificado, gerando um cargo para o concurso de 2019 e extinguindo arteterapia e psicomotricidade dos profissionais do AEE.

No entanto, durante esse tempo em que atuei no AEE, estabeleci contato com a forma com que cada um aprende, respeitando as diferenças individuais. A partir daí,

⁶ Em 2000 foi criado pelo estado de São Paulo um programa nacional de **Humanização** hospitalar que assumiu o desafio de ofertar atendimento de qualidade articulando avanços tecnológicos, acolhimento, melhoria dos cuidados para pessoas com deficiência e das condições de trabalho profissional. O que chama a atenção ao projeto é a valorização das relações profissional e paciente. Uma valorização que reconhece as emoções, a escuta e que vai além da esperança de cura. Esse projeto tem como base os direitos humanos e o respeito pela dignidade individual.

surgiram novas inquietações como a ideia de inclusão⁷, a qual passa a fazer parte do discurso oficial do MEC na busca por alternativas de inserir alunos com deficiências como com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) na classe comum e, a partir daí, a Secretaria de Educação de Uberlândia buscou cumprir através dos AEEs inseridos nas escolas da rede municipal de ensino da cidade.

Nesta lógica, a partir do atendimento arteterapêutico aos alunos com deficiências TGD e AH/SD inseridos na classe regular ou comum, surgiram outros desafios e questionamentos, tal como: como trabalhar ensino de arte respeitando as limitações dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, valorizando as inteligências de todos os estudantes e buscando a inclusão na sala de aula?

As observações acerca das inteligências foram fundamentadas nos estudos dos encontros de educação continuada no Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz (CEMEPE), vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SME) promovidos pelo Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas de Uberlândia (NADH), nos quais foi possível perceber que há um número de alunos com altas habilidades, ou seja, alunos que estão acima da média em algum campo do conhecimento humano e apresentam dificuldades nas relações humanas e/ou em outros campos do conhecimento. Esses alunos também são inseridos no AEE, de acordo com as normas estabelecidas pelo MEC na Resolução CNE/CEB nº4/2009, Decreto Federal nº 7.611/2011 e a instrução normativa municipal atual SME 004/2019.

O MEC chama de classe comum a classe do ensino regular em que estão inseridas crianças com graus diferentes de facilidade, ou dificuldade, na aprendizagem, na qual ocorre a interação desses indivíduos, interesse desta pesquisa. Deparei-me, assim, com inúmeros questionamentos a respeito de inclusão. Se existe a necessidade de incluir, é porque existe uma realidade a ser enfrentada: a “exclusão social”.

A inclusão social é um conceito que surgiu da evolução das discussões sobre exclusão social. As legislações para pessoas com deficiência nasceram de um desdobramento das legislações contra a segregação racial (FIGUEIREDO; BONETTI; POULIN, 2010).

⁷ De acordo com Maria Tereza Eglér Montoan, professora do programa de pós-graduação em educação da universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a inclusão não depende de infraestrutura ou de adaptações curriculares que atendam às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Para ela, a inclusão requer a compreensão de que a diferença é inerente ao ser humano, ou seja, é o que faz cada ser se tornar único.

A exclusão social foi definida por alguns teóricos como um conceito em construção que é “multidimensional e que leva à ruptura dos laços sociais, marginalização ou rejeição de indivíduos que não correspondam às normas e valores dominantes que prevalecem na sociedade” (FIGUEIREDO; BONETTI; POULIN, 2010).

Além disso, a exclusão social é um comportamento que sempre esteve presente na subjetividade da humanidade e tem acompanhado no decorrer da história. Durante muito tempo as pessoas com deficiência, por exemplo, foram ora mortos ora excluídos do convívio social colocados em clínicas psiquiátricas. Por volta de 1961, o médico e psiquiatra Franco Basaglia questionou os métodos de tratamento dado aos pacientes com transtornos mentais e aqueles incluídos nas clínicas, sem comprovação de patologias que justificassem a inclusão nesses espaços. Desse modo, foi considerado precursor do movimento de reforma psiquiátrica italiano. Neste seguimento, a clínica manicomial de Barbacena fundada em 1903 apresentou, durante um período no Brasil, verdadeiro espetáculo de terror com os pacientes incluídos nesse espaço simplesmente por serem excluídos do convívio em sociedade, ficando conhecido como Holocausto Brasileiro. No início do século XX havia cerca de 150 instituições com essa abordagem no território nacional e, em uma delas, a doutora Nise da Silveira lutou para mudar essa mentalidade da época através da apropriação da psicologia analítica desenvolvida por Carl Gustav Jung (AMARANTE, 1996; SILVEIRA, 2015).

Vale ressaltar que a discussão sobre a terminologia de exclusão social só apareceu na década de 70 na França, quando se tornaram impossíveis formalizações de vínculo com a produção pela maioria da população, quando não se permitia a existência de grupos homogêneos (FIGUEIREDO; BONETTI; POULIN, 2010).

Como consequência, Figueiredo, Bonetti e Poulin (2010) observaram que a exclusão social foi foco de inúmeros debates e lutas no decorrer do final do século XIX, o que resultou em muitas mudanças nas legislações e políticas sociais em todo mundo, como a abolição das leis do apartheid na África do Sul, em 1991, a adoção de legislações destinadas a combater a segregação racial dos negros nos Estados Unidos, a elaboração da carta dos direitos fundamentais da união Europeia, em 1999, e políticas e práticas visando a desinstitucionalização das pessoas com doença mental ou deficiência intelectual.

Por essa ótica se entende o modo como a exclusão ainda assombra a humanidade, pois ela não diz respeito apenas às instituições, mas aos comportamentos humanos, ou seja, ela também é estrutural. E não se refere apenas às pessoas negras, deficientes, com

transtornos mentais, mas também a grupos diversos que são marginalizados no nosso contexto.

De qualquer modo, é perceptível uma retórica de exclusão social, sendo necessário refletir sobre modos de organizar esse julgamento de maneira a valorizar os “desvalorizados”. É importante pensar em como incluir.

Nessa ponderação, Figueiredo, Bonetti e Poulin (2010) recorrem à *Scottish Human Services Trust* (2005), que argumenta que uma sociedade inclusiva observa certos princípios fundamentais como:

[...] 1) todos os indivíduos tem que ser incluídos socialmente; 2) todo indivíduo pode aprender; 3) todo cidadão precisa de um suporte; 4) todo indivíduo pode se comunicar; 5) cada membro de uma sociedade pode contribuir no desenvolvimento dessa sociedade; 6) quando os indivíduos coordenam suas ações, são mais eficientes.” (FIGUEIREDO; BONETTI; POULIN, 2010, p. 21).

Figueiredo, Bonetti e Poulin (2010) resumem esses princípios em conceitos como valorização, respeito, participação e contribuição como forma de inclusão social.

Com base nessa observação, comecei a fazer uma prática que observasse os indivíduos com cuidado e numa prática que respeitasse as multiculturas, as quais possuem saberes que podem ser provocados ao diálogo, permitindo o desenvolvimento da convivência cujo propósito seja social, através da apropriação da cultura do respeito. Percebi que tudo partia de minha conduta pois, a partir de minha postura em relação às diferenças, as percepções dos estudantes também mudaram, uma vez que se apropriaram de meu discurso, de meu comportamento e de minhas concepções acerca de quem é o outro.

A todos esses questionamentos, e percepções, foi somada outra preocupação que é pensar na forma como acontece a compreensão e na forma como os alunos podem ter uma aprendizagem significativa além de conteúdo, que leva a outras questões: Como esses conteúdos os afetam? Como acontece a aprendizagem concomitante ao processo de individuação por meio da arte?

Paralelo ao trabalho com arteterapia institucional, mencionado acima, fiz outra graduação – Teologia, iniciada em 2011, uma área que muito me inquietava visto que tenho formação religiosa familiar. Havia muitas perguntas desse lugar transcendente, lugar que ignorei ao longo da adolescência devido às perguntas não respondidas. Contudo, o retomei na fase adulta.

Antes de finalizar o bacharelado em Teologia, passei no processo seletivo como discente do Mestrado Profissional de arte e precisei interromper o curso. Era necessário fazer uma integralização que concluí posteriormente. Fiz parte da primeira turma de Mestrado Profissional em Artes (PROF ARTE) na IARTE/UFU.

Nele retomei a reflexão sobre a minha prática e fui motivada a desenvolver projetos no contexto educacional. Foi importante esse momento como pessoa e como profissional da área. Esse olhar da experiência no lugar que interajo me propôs narrar e pensar como se desenvolveu a minha professoralidade, como me tornei quem sou. Refletindo sobre ela, percebi aspectos que influenciaram a direcionalidade curricular diante de um contexto tão heterogêneo que é uma sala de aula ou mesmo uma escola.

Por isso, observo a importância de uma formação continuada para aqueles que ensinam. Entendo hoje que quem ensina deve aprender constantemente e que nossa vida é um devir em fluxo. Se compreendermos que existem transformações dos aspectos que movem a sociedade, então, entenderemos que a educação precisa acompanhar esse movimento social sem perder a dimensão do viver humano.

O interesse pelos estudos sempre me fez buscar novas modalidades de pensamento. Portanto, fiz outras especializações ligada à educação e, ao final de 2017, devido à falta de reconhecimento da UBAAT ao meu modelo de currículo de arteterapia, sendo atuante nos AEEs e diante da inclusão dessa modalidade no SUS como atendimento alternativo, me vi no dever de fazer um novo curso de arteterapia reconhecido pela UBAAT. Esse olhar clínico, apropriado durante estágio supervisionado com um grupo de mulheres que buscavam bem-estar, me ajudou a aperfeiçoar o olhar terapêutico da arte e o valor do processo criativo. Esse curso também possibilitou uma visita à minha subjetividade pois, ao mediar vivência em grupo, como era o caso do estágio, refleti sobre muitos conteúdos psíquicos pessoais e que compõem o viver humano.

O estágio mencionado acima foi desenvolvido tendo como público-alvo um grupo de 10 mulheres adultas no contexto religioso que procuravam desenvolver áreas emocionais e aprimoramento pessoal, e se encontravam em vivência semanal de 2 a 3 horas.

A proposta tinha entre seus objetivos, o de proporcionar vivências com diferentes modalidades artísticas expressivas como artes visuais, cênicas, música e literatura. Também procurava estabelecer relações entre produções artísticas, o fluxo do fazer expresso pelos processos da construção dos trabalhos e reflexão do processo vivenciado, tendo como referência a psicologia Junguiana.

As vivências seguiam as estratégias de sensibilização, prática, compartilhamento e encerramento.

Foram 33 vivências totalizando 105 horas e meia. As integrantes mais comprometidas com o processo perceberam transformações no modo como olhavam para si mesmas, mudaram o modo como se sobrecarregavam com preocupações, alteraram o modo como ressignificavam seu passado, ou mesmo a percepção de projeções ilusórias em pessoas como a figura do ex-marido. Em alguns casos, ficou evidente o conteúdo inconsciente que causava a depressão, o que facilitou o processo de desenvolvimento da cura.

Figura 7 - Estágio Clínico em arteterapia com grupo de mulheres.



Fonte: Autoria própria. Uberlândia,2019.

Diante dos atravessamentos culturais e pessoais, alguns conceitos foram sendo incorporados para refletir a minha prática, portanto, os apresentarei no capítulo seguinte.

2.

**RAÍZES CONCEITUAIS E SEUS
DIÁLOGOS**

No capítulo anterior, apresentei fragmentos de minha trajetória pessoal e profissional para discutir como as experiências pessoais e coletivas nos afetam, seja corpórea ou psiquicamente, e como nossa subjetividade se desenvolve com essas experiências.

Agora apresento considerações sobre subjetividade na tentativa de responder às reflexões: Como áreas diferentes exploram o mesmo conceito, quais paradigmas são utilizados pelas áreas e qual caminho prosseguir. Portanto, sigo a cartografar seus atravessamentos, a relação com “individuação” e os caminhos possíveis, apontando as teorias que dialogam com as narrativas que serão apresentadas, posteriormente, sobre os processos criativos na escola.

Desse modo, trata-se de um desenho sobre o assunto, o qual ganha recorte com o processo criativo. Portanto, é a partir da compreensão desse processo que as linhas que unem as áreas (arte, educação e arteterapia), aparentemente distintas, ganham contornos comunicáveis.

2.1 Subjetividade e seus atravessamentos

Diante da velocidade de informações e transformações históricas, sociais e políticas, percebemos um desenvolvimento da consciência humana. Sabemos mais sobre o universo que o corpo habita do que o universo que somos. E por não nos conhecer, ou em outras palavras, por sermos estranhos a nós mesmos, não nos compreendemos (SIL MARIA, 1887 op cit NIETZSCHE, 2020, p. 11). Talvez por isso existam limitações de nossas percepções e elas se tornam fragmentadas pois é necessária grande articulação dos sentidos e da vida psíquica para conseguirmos nos conhecer.

Nessa ótica, é preciso ampliar a noção do indivíduo considerando não apenas os aspectos fisiológicos e sociais, mas também o mundo psíquico, ou seja, é preciso pensar nos elementos constitutivos da personalidade, de como se desenvolveu até o momento (SILVA, 2009) porque ele desenvolveu-se diante dos atravessamentos entre o contexto histórico e social, suas peculiaridades orgânicas e seu mundo psíquico. Desse modo, produz sentido às suas experiências físicas baseadas em fatores que elaboram respostas conscientes ou inconscientes, transformando, de maneira aparente ou significativa, sua relação com o objeto da reflexão. Sua subjetividade se observa nessas relações apresentadas.

Para prosseguirmos com as discussões, observo que existem várias áreas que exploram o assunto como a saúde, as ciências humanas, as ciências sociais, entre outras, e a maioria das teorias desenvolvidas por elas compreende que subjetividade é um processo do psiquismo que acontece na apropriação de conhecimentos universais, a partir de condições da vida particular, construindo as singularidades (SILVA, 2009).

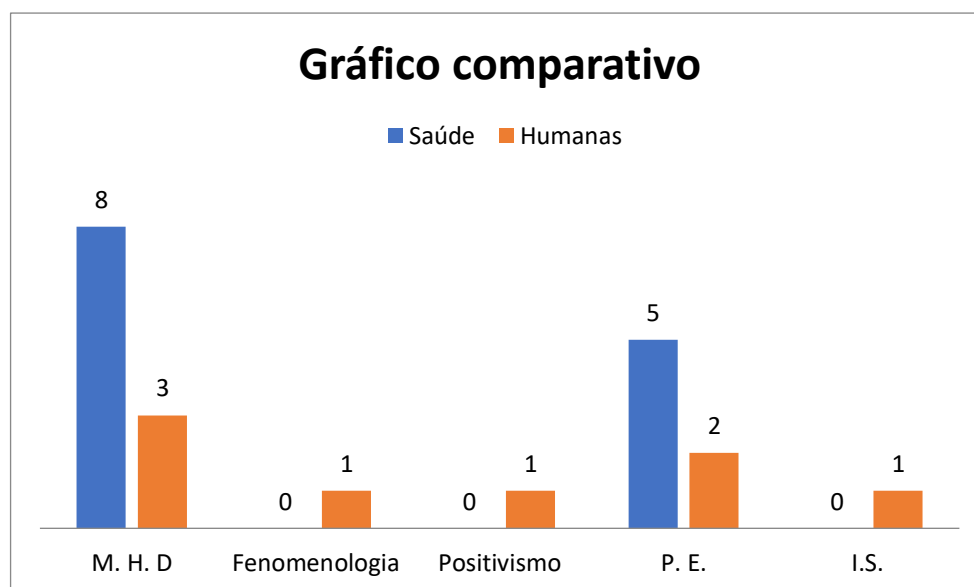
Diante disso, considere fundamentar o assunto. Para tanto, foi feita pesquisa exploratória de produções científicas no Brasil nos últimos 20 anos, no *google* acadêmico, para verificar e analisar “o que é subjetividade”.

A produção levantada que correspondia à descrição exata foi relativamente pequena: apenas 22 produções entre livros e artigos, dos quais 14 correspondiam a área de Psicologia (Psicologia Social, Psicanálise, Psicologia Cultural) e oito da área de ciências sociais (Filosofia, História, Antropologia e Sociologia).

Das 14 produções do campo psicológico verifiquei que o argumento se desenvolvia seguindo paradigmas ora pertencente ao materialismo histórico e dialético ora pertencente ao paradigma pós-estruturalista. Assim, oito produções em que foram verificados elementos do materialismo histórico e dialético, desenvolveram argumentos para uma psicologia histórico-cultural, tendo como referências recorrentes os psicólogos Alexei Leontiev (1903-1979), Lev Vygotsky (1896-1934) e o filósofo e pedagogo Demerval Saviani (1943). E, por fim, cinco produções em que verificaram elementos pertencentes ao paradigma pós-estruturalista apresentaram como referência os filósofos Gilles Deleuze (1925-1995), Félix Guattari (1930-1992) e Michel Foucault (1926-1984).

Por outro lado, das oito produções do campo das ciências sociais, apenas três desenvolveram seus argumentos com referência ao Materialismo histórico e dialético, os outros títulos elaboraram suas descrições em paradigmas que variam entre Interacionismo Simbólico (I.S), Fenomenologia, Positivismo e Pós-estruturalismo (P.E).

Figura 7- Gráfico comparativo



Fonte: autora. Uberlândia, 2020

No que se refere aos paradigmas utilizados, foi observado que há atualmente um crescente número de pesquisas da área da saúde que refletem na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético (M.H.D), sobressaindo a perspectiva Pós-Estruturalista (P.E) em quantidade de produções.

As pesquisas em ciências sociais possuem variedade na concepção científica perpassando diferentes tendências paradigmáticas como M.H.D, Fenomenologia, Positivismo, P.E e I.S.

Considerando isso, outro ponto relevante observado neste levantamento diz respeito às bases conceituais das perspectivas recorrentes. Observei tanto nos campos da saúde quanto nas ciências humanas que a compreensão sobre o que é subjetividade possui alguma alteração de propósito. No entanto, o sentido é o mesmo, observando contexto social, político, cultural e individual (corpo e mente).

Do que foi aventado, são relevantes algumas considerações sobre o desenvolvimento da pesquisa científica que respalda a pesquisa qualitativa para este tema, visto que pesquisas quantitativas alteram o propósito, não considerando o tema que proponho nesta pesquisa, que considero relevante para a ciência.

Nesta lógica, a tradição científica moderna, da qual fazem parte as pesquisas de cunho quantitativo, empenhou-se em racionalizar o conhecimento para se resguardar dos possíveis erros provenientes da união alma e corpo. Para isso, pensaram na lógica matemática como possibilidade de uma ciência que fugisse do embaraço a que se limitava essa união. Desse modo, o cogito de René Descartes (1596-1650), ao desconsiderar a

existência anterior ao pensamento, desconsiderou também a subjetividade daquele que pensa.

Esse método, inaugurado por Descartes influenciou correntes dos paradigmas positivistas que possuem como epistemologia princípios de verificação, indução, que separam sujeito e objeto. Procuram um dado universal, a partir de conhecimento probabilístico. Outros paradigmas surgiram com mudanças consideráveis na ontologia, epistemologia, metodologia e postura do pesquisador (fenomenologia, interacionismo simbólico, marxismo, Teoria Crítica, pós-estruturalista).

Desta maneira, cada paradigma científico colocou a subjetividade em um lugar. Considerando os paradigmas recorrentes no levantamento anterior (materialismo histórico e dialético e Pós-estruturalismo), é possível observar algumas relações de subjetividade.

A lógica dialética, por exemplo, entendeu o desenvolvimento da subjetividade pautado na relação do homem com o trabalho. Conseqüentemente, o homem desenvolveu sua subjetividade através de práticas pelas quais ressignificou sua essência. (AITA E FACCI, 2011).

Neste mesmo contexto, Aita e Facci (2011) citam o pensamento de Leontiev, o qual argumentou que cada indivíduo aprendeu a ser homem adquirindo o que foi alcançado historicamente na sociedade porque o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver nela. Desse modo, cada geração começa sua vida em um mundo constituído de significados e de objetos construídos pelas gerações anteriores e se apropria desses significados por meio do trabalho. Portanto, o homem só se torna homem ao apropriar-se do mundo, de sua cultura e a constituição da sua subjetividade caminha em uma relação dialética do mundo interno para o mundo externo, entre objetividade e subjetividade (LEONTIEV 1978/2004 apud AITA e FACCI, 2011)

O materialismo histórico-dialético trouxe muitas contribuições. No entanto, refletem baseando a construção da subjetividade a um nível macro. A ciência dialética observa acontecimentos gerais para fatos particulares.

Diferentemente, no paradigma pós-estruturalista, existe a reflexão de que o pensamento se torna ponto variável segundo nossas relações com os outros e com o mundo. O que quer dizer? A análise que os teóricos dessa corrente se propõem instaurar não passa por observações pontuais na sociedade de um modo macro, como trabalho e muito menos fundamentadas em uma “verdade” ou “razão”. Mas observam estruturas que

atravessam o desenvolvimento da subjetividade individual e desconstruem a visão positiva acerca dela (DELEUZE e GUATTARI, 2012).

É evidente que tanto no materialismo histórico e dialético quanto nos paradigmas pós-estruturalistas que a ideia de subjetividade está relacionada a uma construção baseada no contexto vivido por cada indivíduo. No entanto, enquanto aquela busca a compreensão de subjetividade, a partir da construção dialética entre aspectos fundamentados na história das relações humanas mais universalistas, ou seja, do macro para o micro, esta propõe reflexão acerca de estruturas ou segmentos que cruzam com o indivíduo controlando tanto o contexto social (trabalho e relações) quanto o pessoal (indivíduo personalidade). Deste modo, o desenvolvimento da subjetividade é um acontecimento que é operado por estruturas fazendo dos indivíduos “sujeitos”. O único modo de fugir desses modos de subjetivação em Deleuze e Guattari (2012), por exemplo, é criando para si um Corpo Sem Órgãos (CSO) e no caso de Foucault (2010) é cuidando de si. Para ambos, essa seria a micropolítica.

É importante ressaltar que a construção paradigmática pode respaldar a compreensão do objeto em uma dada perspectiva, apresentando pontos diferentes e registrando-o sob olhares que podem compor uma narrativa.

Portanto, assim como um desenhista que registra seu objeto de observação diversas vezes em diferentes pontos de vista para complementar os detalhes de seu estudo e para que, por fim, escolha o seu lugar de referência para a obra. Utilizo elementos diferentes dos paradigmas mencionados para pensar a “pedagogia educativa” enquanto prática no ambiente escolar.

Inicialmente apresento descrições dos agenciamentos teóricos alinhados ao paradigma pós-estruturalista para tratar a ideia de subjetividade. Porém, não será o único caminho que utilizo, uma vez que outras fecundações são inseridas para desenvolver um diálogo.

Entretanto, é importante compreendermos que a concepção do processo da subjetividade a que me propus cartografar compreendeu as particularidades orgânicas individuais inseridas em um contexto histórico, cultural e social específicos, as quais refletem consciente, e inconscientemente, nas ações dos indivíduos.

Desse modo, do ponto de vista psíquico, já que várias são as linhas que refletem sobre essa particularidade dos indivíduos, adotei a perspectiva da psicologia analítica de Carl Gustav Jung (2015) que, embora pertencente a um período onde regiam as

metodologias de pesquisa quantitativa, desenvolveu uma pesquisa consistente sob os moldes que hoje consideramos qualitativo (PENNA, 2004).

Devido a essa característica pós-moderna em seus métodos, sua pesquisa foi considerada inapropriada para o campo psicológico como ciência relevante na época.

No entanto, autores como Penna (2004) veem em seu método bases inovadoras que alcançam áreas distintas como antropologia, arte, psicologia, filosofia e história.

Em suma, para fundamentar a especificidade da subjetividade, apropriei-me do paradigma pós-estruturalista e, sob a perspectiva psíquica, das concepções desenvolvidas na psicologia analítica como o termo “Individuação”.

2.2 Individuação

Certo dia conversava com uma amiga que é física teórica sobre um tema. Estava atenta ao que ela me explicava sobre sua compreensão que se baseava em dados obtidos de metodologias que faziam parte da sua área de conhecimento: a física. Enquanto a ouvia, tive a clara impressão que falávamos sobre assuntos diferentes por alguns momentos, mas o assunto era o mesmo. A diferença residia no fato de observarmos, em nossas narrativas, perspectivas diferentes. O objeto era o mesmo mas usávamos conceitos diferentes para explicar o mesmo objeto.

À medida que conversávamos me vi refletindo, paralelamente, com uma frase de Leonardo Boff (2014) “cada ponto de vista é a vista de um ponto”.

O fantástico dessa experiência foi que pude compreender, por meio da explanação de minha amiga, outro ponto de vista sobre o tema que eu não teria conseguido perceber apenas pelas minhas pesquisas de área. Esse outro olhar expandiu meu campo de visão para aquele tema. Nesse exato momento fui compelida a refletir sobre ser agenciada e ser multiplicada (DELEUZE e GUATTARI, 2011).

Nesta linha, observei que fui agenciada quando fui atravessada por um novo ponto de vista sobre o qual já possuía um determinado entendimento. Fui multiplicada quando além daquele conhecimento que existia em mim, somou-se um novo modo de ver e, em consequência, novas ideias surgiram desse contato.

Diante desse processo, que ocorreu em um diálogo sem intenção de verdade que experienciei, percebi que esse acontecimento é ordinário do viver humano. Em vista disso, este capítulo apresenta um conceito desenvolvido pelo teórico Carl Gustav Jung,

no estabelecimento de pontos de encontro porque reflete sobre o processo da subjetividade – a *individuação*.

Primeiramente, para entendermos a ideia de *individuação* em Jung, é importante a compreensão do que Jung entende como consciente e inconsciente. Feito isso, depois é importante entendermos o que ele aborda sobre o inconsciente porque é nessa projeção inconsciente e o modo da expansão da mente que entra a teoria da individuação. Em outras palavras, não é sobre individualidade e sim sobre expansão.

Para que o leitor se familiarize com a proposta da psicologia de Jung, utilizarei uma metáfora.

Imagine uma casa. Você entra na casa e percebe que todos os cômodos se encontram com as luzes apagadas. Você não consegue enxergar a aparência da casa e nem quantos cômodos tem. Afinal ela está com as luzes apagadas. Mas, de repente, você percebe em um ponto da casa uma vela acesa. Ela é a única luz da casa. Um pontinho que ilumina apenas os objetos que estão próximos a ela. Essa luz que sai da vela consegue iluminar toda a casa? Obviamente que não. É necessário um esforço seu para pegar a vela e levar a luz para os outros cômodos.

Agora relacione a casa ao seu mundo psíquico. A vela é seu consciente, tudo aquilo que você consegue compreender. A escuridão é seu inconsciente. O fato de não poder ver os outros cômodos e objetos dessa casa que é você não significa que não estejam lá.

A casa que somos tem mais conteúdos inconscientes do que conscientes. Reparem nesta metáfora: a vela é o consciente, revela apenas um fragmento da casa.

No livro “eu e o inconsciente” Jung (2015) observou que Freud argumentava que os conteúdos que fazem parte do inconsciente são conteúdos reprimidos desde a infância e, mediante análise, essas repressões podiam ser abolidas.

Ressalto que Jung foi fortemente influenciado, no início de sua carreira, pelas teorias de Freud. Em seu livro “memórias, Sonhos e reflexões” (JAFFÉ,2019), Jung aborda o assunto. Explica que quando conheceu Freud já era psiquiatra e relata que um dos fatores que chamaram sua atenção foram as pesquisas de Freud sobre métodos de análise e de interpretação de sonhos. Descobriu na obra “a interpretação dos sonhos” em 1900 uma relação com suas próprias ideias. Menciona que ao tomar conhecimento de suas obras, foi difícil dar a Freud uma posição de destaque no meio acadêmico, o qual Jung já estava inserido. Freud era considerado na época como “*persona non grata*” e no mundo universitário era prejudicial ao pesquisador ter relações com ele (JAFFÉ, 2019).

Foi Jung quem reconheceu a validade das pesquisas de Freud e quem elevou Freud nos meios acadêmicos, além de durante um tempo manter amizade e pesquisas com ele. Porém, Jung começou a verificar, na sua teoria sobre o inconsciente, diferenças entre o que que vinha pesquisando sobre os símbolos que apareciam nos seus atendimentos enquanto psiquiatra. Por causa de suas ideias diferentes, e somadas à personalidade de Freud, diante do seu dogmatismo com relação à sua interpretação do inconsciente, acabaram rompendo relações.

Além disso, Jung, por meio de estudos desenvolvidos durante tratamentos com pacientes, concluiu que o inconsciente não contém apenas esses conteúdos reprimidos, mas experiências pessoais suprimidas, esquecidas ou ignoradas e partes da personalidade reprimidas que compõem os “complexos de tonalidade emocional”, os quais fazem parte do que nomeou “Inconsciente Pessoal” (JUNG, 2008; 2014; 2015). Além desses conteúdos pessoais que são adquiridos no decorrer da vida, Jung percebeu que existiam outros conteúdos que ultrapassam o próprio indivíduo, sendo impessoal, universal e inato, os quais denominou “arquétipos”. Esses conteúdos arquetípicos fazem parte do que ele denominou “Inconsciente coletivo”.

O Inconsciente Coletivo é um grupo de conteúdos do inconsciente que ultrapassa a esfera meramente pessoal, e que a alcança. Ao tentar explicá-la, Jung se referiu ao fato de, assim como o indivíduo é um ser social, a psique humana também não é isolada; é um fenômeno coletivo (JUNG, 2015, p.35). Nela há uma expressa representação dos processos inconscientes dos povos e raças, separados no tempo e no espaço, e apresentam uma correspondência que se manifesta de forma simbólica no indivíduo, manifestações estas que Jung percebeu nos sonhos e mesmo nas representações artísticas.

Jung argumentou que o inconsciente nunca está em repouso, mas sempre agrupa e reagrupa seus conteúdos. E normalmente ele é coordenado com a consciência em uma relação de compensação. Porém, em casos patológicos, o inconsciente torna-se autônomo.

Durante a análise, Jung compreendeu que o inconsciente pode ressignificar seus próprios desejos e regular-se. Por isso, não aconselhava reprimir esses conteúdos, mas dar condições para que as pessoas pudessem racionalizar os símbolos que o inconsciente produzisse, uma vez que a linguagem do inconsciente é simbólica.

É nesse ponto que entra a individuação que é o tornar-se si mesmo, realizar-se a si mesmo. Em outras palavras, e voltando à metáfora da casa, é dar ao sujeito condições de clarear os cômodos escuros da sua psique para uma expansão da consciência. Relaciona-se ao autoconhecimento a nível profundo, que propicia o diálogo inconsciente e

consciente de forma sadia, ressignificando conteúdos que constituem, para a psicologia junguiana, a essência do sujeito. Esse diálogo, consciente e inconsciente pode possibilitar o equilíbrio psíquico e é uma descoberta da nossa singularidade humana que é processual e dura toda a vida.

De que modo Jung compreendeu que podemos acessar os conteúdos do inconsciente?

A princípio Jung começou por analisar os sonhos de seus pacientes com Neurose. Não sonhos isolados, mas a constância com que os símbolos apareciam nesses sonhos entendendo que eles são manifestações simbólicas do inconsciente. Assim, Jung orientava que não deveriam interpretar os símbolos literalmente mas, com cautela porque os símbolos possuem diferentes significados. A intenção era, a partir de sugestões, ir conscientizando o paciente para que ele conseguisse gerar conscientemente os significados apreendidos.

Viu na arte um lugar propício para a conversão da energia psíquica de maneira consciente em representações imagéticas e sinestésicas.

Na concepção Junguiana, o desenvolvimento da subjetividade saudável está condicionado à individuação. Somente individuando é que teremos clareza do nosso lugar no mundo e aceitaremos nossa singularidade.

A individuação” em Jung significa realizar, de maneira completa, as qualidades coletivas e individuais do ser humano para um melhor rendimento social. Assim, o indivíduo se conhece para conseguir dar-se aos outros e não para se apropriar dos outros. O indivíduo se conhece para governar a si mesmo, para ocupar-se consigo mesmo, para tomar consciência de si mesmo, cuidar de si mesmo, de sua alma, de sua vida emocional.

Neste seguimento a individuação envolve uma atitude para si mesmo, para os outros e para o mundo na medida em que estamos inseridos no contexto coletivo e podemos interferir na vida dos outros com nossos comportamentos.

Portanto, diante da apresentação do conceito, fiz um levantamento dos pontos que atravessam a teoria para pensarmos a educação:

- Cuidado com o mundo psíquico;
- A individuação é um processo de amplificação da consciência e um processo de pertencimento social.

A individuação que Jung propõe não tira o sujeito da dimensão social, mas promove ao sujeito uma responsabilidade coletiva, uma vez que ela propicia o princípio da alteridade que nos torna menos individualistas.

Trazendo o inconsciente pessoal à consciência, a análise torna o indivíduo consciente de coisas que, em geral, já conhecia nos outros, mas não em si mesmo. Tal descoberta o torna menos original e mais coletivo (JUNG, 2015, p. 36)

Assim:

- É preciso cuidar de si, pensar sobre os pensamentos. Estudar as limitações e habilidades;
- É preciso entender as emoções e os modos de operação social; e
- O sujeito individuado pensa mais no coletivo do que em si.

Portanto, a subjetividade se desenvolve numa interação corpo e psiquismo, externamente e internamente, segundo a qual Jung (2011) observa que se concebem através de uma ativação do inconsciente que promova práxis e que estabeleça a comunicação inconsciente /consciente que ressignifique o que Rolnik (1995) defende como “o estranho em nós”.

2.3 Esboçando caminhos.

Diante do que foi apresentado, é oportuno nos conscientizarmos dos aspectos que influenciam o desenvolvimento de nossa subjetividade, pois eles atravessam elementos de nossa constituição orgânica, de nossa convivência em sociedade, do nosso psiquismo e de nosso contexto cultural. Observei no conceito de *individuação* que é necessário um profundo autoconhecimento para conseguirmos desenvolver atitudes sociais emancipatórias.

Acredito que é preciso pensar sobre o que move nossos propósitos de vida, expectativas e desejos, porque é nisso que está inserida nossa relação com a sociedade.

Nesse contexto, Maturana observa que as relações humanas nem sempre são fundamentadas em relações sociais porque para que isso ocorra, é necessária uma emoção que ressalta laços de comunidade, as quais são fundamentadas no amor (MATURANA, 2002).

Diante dessa ótica, percebi que o que eu proponho e busco está fundamentado em um ideal de sociedade na qual as pessoas se relacionam socialmente, onde existam laços de afetividade vinculados a um respeito mútuo. Um desafio na atualidade.

Lembrei-me de leituras recentes sobre as lutas conceituais contra a exclusão social, que sempre fizeram parte da subjetividade das pessoas, e como foi importante a conquista de leis que permitiram a integração, mesmo que ainda haja muito a fazer.

O que quero dizer é que o que busco não é algo que o ser humano consiga facilmente perceber. Por isso, acredito que a necessidade de mudanças em si mesma gera o aprimoramento de seu convívio em sociedade. Nesse sentido, será necessária uma educação que possibilite a cada indivíduo o reconhecimento de nossa humanidade como seres sociais. Nosso corpo se move pelas emoções e nosso organismo é estimulado por ela.

Em vista disso, é necessário um estímulo das emoções que desenvolvam mudanças expressivas no comportamento das pessoas. Além de incluir pessoas que estavam segregadas no convívio em sociedade, é necessário incluir a compreensão das emoções. E assim como as políticas públicas viram a necessidade de integrar indivíduos segregados na escola, é necessário integrar a compreensão das emoções ao currículo escolar pois, como nossa sociedade fundamenta-se cientificamente na razão, é perceptível que não fomos ensinados a notar como a emoção movimenta a razão e vice e versa. A emoção não só movimenta nosso corpo, mas nossa relação conosco e com o outro.

Falar em emoção na ciência é algo relativamente recente. Em 1990 os pesquisadores Salovey e Mayer introduziram o termo Inteligência Emocional (IE) no âmbito acadêmico, sendo que a primeira publicação, de caráter teórico, apresentou o termo e seu significado e a segunda publicação, de caráter empírico analítico, apresentou testes sistêmicos desenvolvidos para analisar a I.E.

No entanto, o I.E não se tornou reconhecido por meio de Salovey e Mayer, mas sim com Daniel Goleman, que publicou um livro em 1995, e que se tornou um dos best sellers, alcançando leitores de muitas áreas e chamando atenção para o tema.

Goleman (2012) propõe uma estrutura que reflete como aspectos fundamentais da inteligência emocional afetam o autoconsciente, autocontrole, consciência social e a habilidade de gerenciar relacionamentos na vida produtiva dos indivíduos. Para ele, a inteligência emocional determina o potencial para aprender. Desse modo, observou que é necessário estimular as competências para que a inteligência se desenvolva, pois elas mostram o quanto desse potencial é dominado pelos indivíduos, de maneira que se traduza em capacidades. Justifica sua ideia utilizando de argumentos convincentes como distanciamento dos pais e o que tem provocado, nos filhos, crescimento de uma infância virtual e apresentação de narrativas que justifiquem a importância das emoções.

Embora Goleman (2012) apresentasse uma perspectiva mais ampla de I.E, apoiando-se em pesquisas sobre o funcionamento do cérebro, emoções e condutas, acrescentando as habilidades cognitivas, atributos da personalidade, há autores que questionam que ele não ofereceu uma definição conceitual clara sobre o que seria Inteligência Emocional e recebeu duras críticas no meio científico (NETA; GARCÍA e GARGALLO, 2008).

As autoras Neta, García e Gargallo (2008) observaram que as formulações de Goleman inserem tudo o que não pertence ao Q.I: a inteligência emocional. As críticas continuam quando pesquisadores da área analisam os dados apresentados por Goleman, os quais desviaram o conceito para o campo dos traços da personalidade.

Diferentemente, e posteriormente, Mayer e Salovey (2007), percebendo o erro na compreensão, escreveram outro artigo, em 2007, em que descreveram a inteligência emocional como uma forma de inteligência social que envolve a capacidade de monitorar os sentimentos e emoções individualmente, e de outras pessoas, discriminando-as e usando essas informações para guiar o pensamento e a ação. Elas acontecem ao longo de 4 fases: 1 – perceber a emoção; 2 – usar a emoção para facilitar o pensamento; 3 – entender a emoção; e 4 – gerenciar a emoção. Assim, desenvolveram testes para avaliar a inteligência emocional.

O que gostaria de oportunizar nesse esboço teórico é um caminho para se pensar a educação, mesmo diante de pesquisas em desenvolvimento pois ainda estão analisando formas de como mensurar a I.E. É fato que tanto Salovey e Mayer (1990/2007) quanto Goleman (2012) apresentam sugestões para administração das emoções, ou do humor, fundamentadas nas atividades físicas e artístico-expressivas, as quais estão entre as atividades que conseguem produzir nos indivíduos, e grupos, regulação ou equilíbrio necessários para que a inteligência emocional se desenvolva (GOLEMAN, 2012; SALOVEY e MAYER, 2007).

Diante desses aspectos, a inteligência emocional pode ser desenvolvida em vários encontros do viver humano. Assim, enfatizo que a instituição escolar e pública pode ser o lugar que possibilite o diálogo de temas que ressaltam esses elementos. E, possivelmente é nesse lugar que as atividades artísticas devem ser bem exploradas.

De igual modo, ressalto as aulas de artes como momentos oportunos para que atividades como essas se fortaleçam, sem perder de vista a necessidade de serem desenvolvidas por profissionais habilitados na área, pois passaram por formações

específicas em que tiveram acesso a conteúdos de um universo extenso de possibilidades, para que cada atividade seja experimentada e analisada apropriadamente.

No entanto, uma problemática que encontramos na atualidade é a de, na falta do profissional habilitado, os professores com outras formações, e que tenham um apreço pelo conteúdo, ministram as aulas. Sabemos que são inúmeras as peculiaridades e dificuldades que a escola brasileira enfrenta. Porém, ressalto que os profissionais habilitados possuem maiores condições para desenvolver um tema com a abordagem específica da área.

De fato, a área de arte é dialógica, agregadora e lida com elementos simbólicos que alcançam conscientes e inconscientes. Ela consegue dialogar com conteúdos e/ ou temas e disciplinas. Como lida com o simbólico, consegue alcançar a subjetividade humana em muitas nuances. Por meio dela podemos ensinar e aprender com mais facilidade.

Enfim, as aulas de artes podem ser um dos espaços que provoque e promova o desenvolvimento das emoções no contexto escolar, sem ser necessário ser terapeuta para o exercício de tal função.

Entretanto, admito que quanto mais conhecimentos na área da saúde um profissional da educação possuir, maiores são as possibilidades de trabalho nessa perspectiva.

Entendo também que existem críticas direcionadas ao trabalho que observe as particularidades do mundo subjetivo, as quais são chamadas de psicologização. Segundo os autores Masschelein e Simons (2014), é uma forma de domar a escola, desviando-a de seu propósito original.

Todavia, como professora, ressalto que diante do nosso contexto e das mudanças paradigmáticas, a escola precisa pensar em estratégias que incluam, no ato de aprender, o mundo que nos contorna e o mundo que nos compõe, não somente biologicamente, mas também subjetivamente, já que falar de escola significa falar de tempo livre, de tempo dedicado ao aprendizado. No próximo capítulo abordarei esse assunto.

3.

A ESCOLA E A PRÁTICA DOCENTE

3.1 – Cultura escolar: linguagem e desafios.

(...)É nossa expressão de forte crença em que a sociedade pode ser mudada, e renovada, que a emancipação é possível por meio da escola (Masschelein e Simons Apud LARROSA, 2017, p.372)

Primeiramente, um portão estreito se abre. Nós, os professores, sempre entramos na escola por ele. Ao chegar me deparo com o corpo e as vozes dos colegas de trabalho adentrando o espaço escolar e se aproximando da sala dos professores. Nos cumprimentamos e começamos a arrumar nossos materiais para mais um dia de aula.

Em seguida, o portão dos estudantes se abre e o som muda. Muitas vozes adentram a escola, corpos que vêm buscar a luz ou como os autores Masschelein e Simons (2017, p.229) descrevem, aprendem com a linguagem da escola. Uma linguagem que faz do tempo na escola um momento de suspensão em que a linguagem escolar pode remover as expectativas fora da escola e incluir a abertura de um mundo novo, através do que esses mesmos autores chamam de profanação. Profanar, segundo eles, é tornar comum o conhecimento do mundo através do exercício de sua atenção, enfatizando-o pela experiência, além de proporcionar a igualdade entre os indivíduos participantes da prática educativa. A igualdade é defendida por meio da frase “todos podem aprender”.

Quanto à prática educativa, Jorge Larrosa descreve que a experiência, e não a verdade, é que dá sentido à educação (LARROSA, 2017). É nessa perspectiva, de educar para transformar democraticamente o já sabido, que a escola desenvolve sua linguagem escolar.

A linguagem escolar é diferente da usada em outros lugares pois tudo o que acontece nesse ambiente, o assunto (matéria), e o modo como ela é ensinada, transforma a língua, diferenciando-a. Ganha características próprias capazes de comunicar assuntos antigos a um público jovem sem perder sua novidade (Masschelein e Simons, Apud LARROSA, 2017).

Portanto, adentrando a escola, e andando por seus corredores, nos deparamos com um lugar diferente, com linguagem própria a qual faz parte de uma cultura distinta.

Segundo Rancière (2002) a instituição de ensino é simbolizada pela união do material e do simbólico. Isso quer dizer que o conhecimento é desenvolvido mediante diálogo entre espaços, objetos e pessoas. Dessa forma, a arquitetura faz parte dos aspectos que envolvem a instrução.

Por um lado, há quem questione o rigor e arquitetura das instituições de ensino tradicionais que oscilam próximas aos das prisões e que formam “corpos dóceis” que são facilmente manipuláveis, salientando a microfísica do poder, como explica Foucault (2014, p. 28). Por outro lado, há quem os exalte, verificando neles uma forma de dimensão técnica da escola que acontece paralela ao papel do professor. Os autores Masschelein e Simons (2014) repensam a ideia da lousa e da carteira, inserindo uma nova perspectiva que auxilia a suspensão. Para eles, são os detalhes que despertam a curiosidade dos jovens para o assunto ensinado, que torna a experiência do aprender uma experiência que desperte a prática do estudo, a autoconfiança e o desejo.

Seja como for, a avaliação de quem observa a escola, e independentemente de qualquer julgamento, possui uma cultura que se desenvolveu durante séculos à qual foram acrescentadas novas formas, novos domínios e novas práticas.

A cultura escolar é uma invenção grega criada no mesmo contexto que a democracia. Essa invenção atacou os privilégios das elites de ordem arcaica pois criou “tempo livre” (skolé) a todos os indivíduos (escravos ou elite), independente da origem e, por isso, inseriu a ideia de igualdade. Uma igualdade que parte do pressuposto que todos são capazes e ninguém pode privar o outro dessa experiência. (Masschelein e Simons, 2014; Rancière, 2002).

Respeitando esse argumento, defendo a escola como um bem público capaz de transformar realidades sociais e por que não também emocionais?

Reconheço que existem tentativas de domar a escola e de recriminá-la e Masschelein e Simons (2014) também discriminaram essa abordagem. Dentre as acusações e demandas que eles levantaram estão:

- Alienação – a escola não prepara seus alunos para a vida real;
- Consolidação de poder e corrupção - A escola facilita mecanismos sutis que reproduzem a desigualdade social;
- Desmotivação da juventude – os jovens não gostam de ir à escola pois aprender não é divertido e os professores são chatos e não ensinam com entusiasmo;
- Falta eficácia e empregabilidade – distância entre o que se aprende na escola e o que se requer na sociedade capitalista; e
- Demanda de reforma e a posição de redundância – escola centrada no aluno, se esforçar para desenvolver o talento, ser mais sensível ao mercado de trabalho e ao ambiente social.

Foi analisando essas demandas opostas em relação à escola que os autores escreveram a obra “em defesa da escola”, a qual observa o que é a escola, desde seus primórdios na Grécia, e desenvolve a ideia de tempo livre como uma sugestão de aprendizado.

Em resposta a essas acusações, os autores defendem a escola no sentido original criada pela polis grega e, para tanto, reprovam algumas tentativas de remediar as imputações citadas já que as próprias acusações são injustificáveis e denunciadas por quem não compreende o que a escola faz.

Talvez o maior desafio na atualidade seja o de descobrir o que é digno de ser designado para a escola ciente de que ela é capaz de criar momentos de mudanças intelectuais, nos quais mestres e aprendizes estão incluídos e todos os estudantes são potencialmente iguais.

No entanto, Rancière (2002) nos alerta que instruir pode, portanto, significar duas coisas opostas, pode embrutecer ou emancipar o indivíduo. Tudo depende do modo como o conhecimento é abordado. E esse modo de ensinar também faz parte da cultura escolar, embora não seja a escola o único lugar desse acontecimento.

O outro desafio da escola na atualidade é instruir para a emancipação dos estudantes sem perder a essência da escola e sem distanciar das novas exigências do nosso contexto.

Tendo em vista esses desafios, e as particularidades da escola, me posicionei como professora de arte e arteterapeuta, verificando os atravessamentos que possuo, inserindo elementos das áreas que atuo, penso e pratico na educação. Portanto, apresento esses lugares como alternativas com os quais desenvolvo a linguagem na escola.

3.2 - Lugares da arte na educação

Até o momento fiz uma explanação sobre os atravessamentos como professora de arte e arteterapeuta. Apresentei o que considero subjetividade, os conceitos de teóricos que descrevem lugares nos quais estabeleço diálogo e uma possibilidade de caminho para pensarmos a educação por meio de uma aprendizagem emocional.

Se o desenvolvimento da subjetividade é um acontecimento da vida orgânica, psíquica, social e contextual, então esse desenvolvimento começa na família, passa pela escola e alcança outros lugares e não termina com o tempo. É um acontecimento em vida e, por isso, em movimento.

Além disso, entendo que a educação é um desdobramento do viver humano porque é nela que o indivíduo se integra e pode aperfeiçoar-se, nela o mundo é apresentado ao indivíduo pelo olhar do outro científica e culturalmente, formal ou informalmente. A educação possui papel de grande relevância no processo constitutivo do sujeito, uma vez que deve dar a ele condições para que possa elevar-se, assumir a responsabilidade de arremessar-se a novas descobertas e experiências ou, nas palavras de Latour (2008), é necessário que os indivíduos consigam adquirir um corpo.

Ter um corpo para o autor é aprender a ser afectuado ou seja, movido por outras entidades humanas e não humanas. Para ele, o corpo é aquilo que deixa uma trajetória dinâmica, através do qual aprendemos a registrar e ser sensível àquilo que é feito no mundo.

Portanto, adquirir um corpo significa desenvolver um meio sensorial e um mundo sensível, e isso é conquistado pela prática. A experiência é o fenômeno a partir do qual incorporamos o corpo e é o meio pelo qual fruimos, criamos, conhecemos o mundo. Essa é a garantia da evolução e evidência da necessidade que temos da liberdade.

Em vista disso, a arte é um lugar de liberdade e transcendência. Nela o sujeito apreende e se expressa. A arte na educação é uma manifestação que potencializa as vivências na escola. Um saber vinculado à experiência.

Acerca desse tipo de saber, Larrosa (2008) apresenta a teoria do “saber da experiência” relacionada ao campo educativo. Observa que esse saber, diferentemente das experiências rotineiras da vida, “nos passa, nos acontece e nos toca”, de modo a nos transformar. Exige uma completa exposição do sujeito para que ele possa experimentar mudanças significativas. Segundo o autor, devido ao excesso de acontecimentos pelos quais os indivíduos se expõem, essa experiência transformadora está cada vez mais rara.

Diante de uma sociedade que prima pelas informações, a experiência tornou-se algo secundário. O pensamento de Larrosa (2008) parece deixar escapar que talvez fosse necessário um pouco de caos para desconstruir tudo aquilo que já está sabido. Seria o caos um início de algo potente para esse ser indivíduo?

Essa experiência que afeta o ser humano é diferente da empiria científica. Segundo o autor, a empiria científica tornou-se um método seguro e previsível. Já o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana e é imprevisível; um devir em fluxo.

Assim como o saber da experiência apresentado por Larrosa (2008), a educação pela arte é imprevisível. É imprevisível não pelo produto que pode ser previsto, mas pelo

processo de construção da obra, seja ela plástica ou cinestésica. Através do processo verifica-se uma transformação do mundo subjetivo do sujeito exposto ao trabalho artístico.

Desse modo, a sociedade se constrói nas relações de interação com outros seres e a educação é um modo como os indivíduos se relacionam e compreendem o mundo ao seu entorno.

Diante desse contexto socioeconômico atual, há preocupações que emergem de grupos políticos nacionais sobre como devemos educar os estudantes (crianças, jovens, adultos) da nossa sociedade para se adaptarem, de maneira satisfatória, ao modelo exigido. As exigências perpassam pelos níveis individuais, existenciais, econômicos e tecnológicos. Criam-se resoluções e normativas para formalizar o ensino e fundamentá-lo, medi-lo, esquadrinhá-lo, analisá-lo e regulamentá-lo. Porém, os aspectos emocionais são pouco valorizados e, em consequência, o desenvolvimento da subjetividade.

Diante dessa nova ordem educativa, como têm sido consideradas as aulas de arte? Quais propostas políticas estão sendo observadas?

Tenho de considerar que houve mudanças significativas no campo do ensino da arte nos últimos anos. Essas mudanças legalizaram preocupações sobre esse tipo de conhecimento como formas de linguagens, passando de *atividade escolar* para *área do conhecimento* com a publicação da Lei nº 9394/96, respeitada no PCN/97 de arte vista, até aqui, de maneira independente dos demais conteúdos.

No entanto, atualmente, com a nova BNCC/2018, a arte tornou-se um *componente curricular* pertencente à área de “linguagens” no ensino fundamental e “linguagens e suas tecnologias” no ensino médio tornaram-se dependentes da grande área e o contexto político pedagógico da Base Nacional de 2018 exige dela um diálogo constante com os outros componentes curriculares que fazem parte dessa área como a língua portuguesa, a educação física e a língua inglesa.

Embora exista na nova BNCC/2018 uma dependência do componente curricular artes a uma área descrita como linguagens, esse componente é entendido nas propostas da base com uma abordagem ressaltada nos processos criativos, ainda de maneira bem fragilizada, pois se trata de um documento recente. No entanto, essa pesquisa enfatiza esses processos criativos como acontecimentos importantes e essenciais para a transformação e construção de pensamentos e emoções dos alunos.

Desse modo, é válido ressaltar o pensamento que Carmina André⁸ explora em seu artigo *Espaço inventado: O teatro pós-dramático na escola*, no qual faz uma distinção do conhecimento resultante da experiência artística e o da experiência científica. Segundo a autora, enquanto no conhecimento científico, existe uma preocupação com um projeto de pesquisa com hipóteses e experimentos para sua confirmação; a experiência artística pode ter um início preciso, embora não se possa prever o sentido tomado: “A ação criativa é um processo” (ANDRÉ, 2008, p. 126).

Além do mais, o conhecimento científico não valoriza o processo *do fazer* como um momento de experimentações, possibilidades ou potência em direção a outro tipo de conhecimento que valoriza a criatividade e não o produto. Para o conhecimento científico, esse comportamento que viabiliza o processo utiliza o tempo de maneira inadequada. A ideia de tempo hoje vivida na sociedade foi construída a partir da elucubração do lucro, o que causa um estranhamento quando a noção de tempo é usada de forma diferente. Logo, a preocupação em evidenciar a amplitude da arte e como ela se insere na vida do indivíduo, e o afeta subjetivamente através das experiências artísticas significativas, foi veículo para o desenvolvimento deste estudo.

Desenvolver um trabalho que respeite as peculiaridades de cada estudante, ofereça possibilidades de expressão, respeite e contemple a realidade da escola inserida no projeto e observe como ocorrem e desenvolvem os processos criativos, a partir da interação entre sujeitos envolvidos (discentes que executam e docente que propõe), é alvo desta investigação e é algo de salutar importância.

O papel do professor é essencial para o processo de aprendizagem do aluno. Arroyo (2013) apresenta uma indignação quanto à construção da percepção imagética do ofício do mestre, observando a necessidade que os professores reafirmem seus ofícios. Pensando acerca destas leituras, é necessário um olhar para o docente que se constrói como formador no processo de formação do aluno.

Nesta ótica, recorro a uma memória de quando ainda fazia Mestrado Profissional. A orientadora questionou-me certo dia sobre como os adolescentes faziam as atividades que propunha visto que a maior parte deles não as fazia. Esse questionamento apareceu

⁸ Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Docente aposentada do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – São Paulo, Brasil.

repetidamente em mesas de Congresso sobre o assunto, mas não conseguia elaborar nenhuma resposta visto que meu olhar analisava a ação e não a causa.

Recentemente lendo *O desenvolvimento da personalidade* de Jung (1981) pude ter uma compreensão que se aproxima de uma provável resposta a esta questão que tanto me intrigava e ainda intriga. Ele observou que a personalidade do professor é um elemento essencial no processo educativo, pois a educação pelo exemplo ocorre o tempo todo, e de modo inconsciente, em todos os âmbitos de convivência coletiva, sendo processada positiva ou negativamente. Desse modo, para o psiquiatra, a verdadeira educação psíquica só pode ser transmitida pela personalidade do professor porque o que conta não é o que o educador ensina mediante palavras e métodos, mas, sim, pelo o que verdadeiramente é. Neste aspecto, quem educa precisa educar-se, educar seu psiquismo, buscar individualizar-se. É preciso compreendermos que não ensinamos apenas o que sabemos, ensinamos o que somos. Nossa subjetividade se insere nos ensinamentos e afeta todos aqueles que nos encontram.

Desse modo, retornei ao meu processo subjetivo e como minha professoralidade alcançou os estudantes a ponto de desenvolverem as atividades propostas.

Logo, essa tese buscou narrar as observações que verifiquei durante os processos criativos nas aulas de arte, os quais ocasionam resultados na área emocional, e como os objetivos mencionados se inseriram nesse processo. Para isso, foram apresentados os processos de trabalhos artísticos desenvolvidos em escola pública do município de Uberlândia com alunos do ensino médio, os quais descrevi no último capítulo.

Cabe notar que aspectos dos objetivos deste estudo são observados na nova BNCC/2018:

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, sarau, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos em diálogo com seus professores pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (BNCC, 2018, p. 193)

Ressalto que embora a BNCC/2018 tenha visitado uma preocupação coerente no documento sobre os processos criativos, enfatizando um discurso pela mudança do conhecimento, na prática a preocupação é diferente. Existe uma construção política com forte discurso empresarial que responsabiliza os atores da escola pelo insucesso obtido nos resultados das avaliações promovidas pelo governo a qual chamamos de avaliações

externas. Elas nos avaliam, monitorando a educação, de forma quantitativa, a qual é vista como produto e não no processo.

Desse modo, embora eu tenha me apropriado de alguns fragmentos do documento, o fiz para enfatizar a importância do processo e não elevar o documento enquanto iniciativa governamental.

Pondero, inclusive, que existem muitas fragilidades que precisam ser revisitadas, principalmente no que diz respeito às dificuldades práticas em se trabalhar no coletivo, pois no lugar da autonomia do professor de área na abordagem de assuntos diferentes, se direciona uma dependência à grande área. Essa dependência possui tensões que dificultam a própria direção do documento quanto ao processo.

Portanto, existe uma escrita para a linguagem de arte que respeita o processo e, no entanto, uma direção prática que reivindica o produto para a área do conhecimento.

Entretanto, essa proposição procurou ampliar o conceito de processo de criação, verificando as possibilidades que a experiência em desenvolvimento podia vislumbrar, alcançando, através da educação em arte, conhecimento cognitivo e acréscimo psíquico, auxiliando no desenvolvimento da subjetividade nos adolescentes.

Desse modo, a abordagem artística prevista pela nova BNCC/2018 propõe que as linguagens articulem seis dimensões do conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência artística, resumidas em criação, crítica, estesia e expressão. Na dimensão de estesia a BNCC descreve:

Refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, a ação, as imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (BNCC, 2018, p.194)

Aqui podemos perceber que uma das dimensões do processo artístico trata de temas como conhecimento de si, o desenvolvimento pessoal e emocional do indivíduo, de forma que ele consiga, de maneira apropriada e autônoma, buscar seus conhecimentos, além de observar a autonomia e a utilização de várias linguagens para que o indivíduo consiga interpretar, comunicar, expressar suas ideias e tenha a capacidade de usufruir das produções culturais.

Diante destas proposições, apresento a importância de uma direcionalidade temática como estratégia para os processos criativos no contexto escolar, a partir da

reflexão sobre os estudos do coletivo "Pedagogias invisíveis" de María Acaso (2012). Relacionei, também, essa estratégia como construção, abordando a metáfora do rizoma em Deleuze e Guattari (2011) e o saber da experiência na visão de Jorge Larrosa (2018).

3.2.1 – Direcionalidade temática como estratégia norteadora para estímulo da criatividade

A preocupação em estabelecer uma direcionalidade nos processos criativos dos estudantes, a partir de uma definição curricular, tem sido tema de pesquisa de grupos como o coletivo “pedagogias invisíveis” liderados pela pedagoga espanhola Maria Acaso.

Acaso (2012, p.28) reflete sobre como ocorrem os processos de significação no contexto escolar e esses processos são analisados entendendo o modo como os professores elaboram as propostas curriculares. A perspectiva de Acaso é a formação de professores, partindo do pressuposto que a elaboração do currículo é resultado ou de uma postura criadora, ou reprodutora do docente frente ao tema que será abordado, e apresenta a construção do currículo como uma forma de representar a realidade que se quer ensinar.

Dependendo da posição da realidade, pode haver alteração de uma ou outra maneira em dar sentido aos temas. Assim, observa que os professores precisam explicitar a direção, a posição e o ponto de vista para o planejamento do currículo. Defende a ideia do currículo como construção, e não como espelho, e sugere a direção de que tipo de realidade pode ser executada para a transformação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. (ACASO, 2012, p.54-56)

Ao analisar o currículo, Acaso (2012, p.58) observa que a educação precisa cruzar com outros campos do saber e apropriar-se de conceitos pouco usuais desses campos. Essas hibridações com outros conceitos foram percebidas mediante as experiências com o coletivo “pedagogias invisíveis”, concluindo que é necessária uma troca de paradigma na educação para se chegar a uma prática educativa contemporânea relevante, vinculada às artes.

Diante destas reflexões sobre o modo como o currículo precisa ser pensado a ponto de trabalhar as direções de construção de realidade, serão apresentadas as expectativas enquanto docente, a partir das quais são fundamentadas as práticas pessoais.

Acredito que podemos desenvolver o conteúdo da *Arte* fazendo associações com elementos de outros campos do conhecimento para expandir a visão sobre o tema. Desse modo, apresento a metáfora do rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 2011), como

referência teórica para explicar os entrelaçamentos que o conteúdo pode promover, agregando valores e significado, ou seja, multiplicando o tema por meio de inúmeras direções. Assim, um direcionamento temático vinculado a essa forma de pensamento, pode refletir um movimento do conhecer fundamentado na área *Arte*, em diálogo com outros campos, sem perder de vista sua especificidade e sua autonomia.

A metáfora acerca do rizoma foi apropriada da estrutura das plantas que possuem um crescimento diferenciado, ou seja, sem clara direção. Um devir. Seria um modelo conceitual que pode ser aplicado ao método de ensino sobre a perspectiva que essa narrativa se reserva a apresentar por tratar-se de um caminho aberto a partir de um “agenciamento produzindo, multiplicidade de dimensões”. (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.18)

Para exemplificar essa visão rizomática, é importante pontuar que ao se apresentar um tema, pode-se usar outros campos do saber para que o conteúdo se torne expandido. Desse modo, ao trabalhar com o tema arte moderna, por exemplo, é possível descrever as características de um período anterior, explicando suas relações com a nova proposta do século XX. Portanto o contexto histórico, geográfico e os conceitos filosóficos e sociológicos apareceriam fazendo conexões com o conteúdo que se intenta trabalhar.

Além das direções rizomáticas exemplificadas acima, as indagações desta tese se relacionam às preocupações ligadas ao desenvolvimento de aspectos emocionais que a prática reflexiva, vinculada aos conteúdos curriculares escolhidos, pode facilitar.

Porquanto, ao desenvolver um tema, é possível a abordagem de áreas que estimulem as emoções, relacionando teoria e prática mediada por profissionais que possuem esses atravessamentos.

Identifica-se que mesmo diante da velocidade de informações, transformações sociais, evolução da consciência humana, existem inúmeras limitações que geram crises existenciais, afetivas ou culturais, que afetam até mesmo o desenvolvimento integral do sujeito.

Esse sujeito é um indivíduo que não é só orgânico mas, também psíquico, social, cultural e político que se desenvolve constantemente, multiplicando-se psiquicamente, que produz sentido às afecções e transforma aparentemente, e conceitualmente, sua relação com o objeto da reflexão. Esse ser em que o desenvolvimento de sua subjetividade é permeado por cruzamento e tensões entre razão e emoção, psíquico e orgânico, individual e coletivo, em que sua complexidade se torna singularidade, à qual é somada a outras de igual complexidade no contexto escolar. Diante dessas multiculturas

complexas surgem questões para refletirmos o complexo educativo: há um padrão para ensiná-las? Há formas de medi-las? Se ensinamos o que somos, o que de fato ensinamos e como e por que medimos? No entanto, não temos respostas pontuais que alcancem essas questões porque elas visam movimentar a reflexão para possíveis soluções no futuro.

3.3 Lugares da Arteterapia

Alguns autores como Carvalho e Andrade (1995) e Reis (2013) descrevem que as teorias de Sigmund Freud (1856-1939) e Carl Gustav Jung (1875-1961) construíram as bases da arte como terapia. Anterior a isso, a arte era utilizada por criminalistas e psiquiatras para diagnósticos de doenças mentais entre 1876 e 1906. No entanto, Freud analisou obras de arte visuais como a “A virgem e o menino”, de Leonardo da Vinci, e a escultura “Moisés”, de Michelangelo, ambas pertencentes ao Renascimento Italiano e observou que elas expressavam algo do inconsciente pessoal do artista e as considerou como uma linguagem simbólica que possui função catártica. Embora tenha equiparado essa linguagem com a dos sonhos, nunca a utilizou em seus atendimentos.

Conforme mencionado anteriormente, foi Jung quem desenvolveu uma psicoterapia própria, apropriando-se de conhecimentos da arte, das considerações desenvolvidas com Freud e de suas análises na clínica com pacientes. A esse método psicoterapêutico Jung nomeou de *Psicologia Analítica*.

Diferentemente de Freud com quem desenvolveu pesquisas, Jung considerava a criatividade não uma pulsão sublimada, mas uma função do psiquismo que externa naturalmente conteúdos inconscientes. Quando esses conteúdos são mediados adequadamente, e transformados em imagens simbólicas, existe a capacidade de cura (REIS, 2013). Jung narra em várias obras de sua autoria como trabalhava com linguagens artísticas com seus pacientes e os aspectos simbólicos que considerava (JUNG, 2008; 2013; 2014; 2015; JAFTE, 2019).

Segundo o Núcleo Integrado em Saúde Emocional (NISE, 2021), a arteterapia também recebeu influência da antroposofia de Rudolf Steiner (1861-1925), que considera o homem como um ser espiritual constituído de alma e corpo. Por isso, o trabalho com linguagens artísticas, mediadas pelo corpo, podem possibilitar que a pessoa experimente uma vivência dos arquétipos da criação que auxiliam no processo de cura.

Neste seguimento, a União Brasileira de Associações de Arteterapia (UBAAT, 2021), apresentou outro psiquiatra que analisou a pintura de pacientes e classificou-as de

acordo com as patologias que eles apresentaram - Paul-Max Simon em 1876. Além dele, outros médicos europeus também se interessaram pelas expressões artísticas como: Enrico Morselli (1852-1929); Júlio Dantas (1876-1962); e Fusac (1900). Desse modo é importante compreendermos que a partir do século XIX já existiam médicos e psicólogos de diferentes países utilizando a arte como recurso terapêutico.

Segundo Reis (2013), no Brasil, a história da arteterapia nasce na primeira metade do século XX e recebeu base das teorias de Freud, representado por Osório César (1875-1979), e de Jung, representado por Nise da Silveira (1905-1999), com quem trocou correspondência, ambos psiquiatras cujos trabalhos com arte tinham como público-alvo pacientes de instituições clínicas de saúde mental em um contexto em que se utilizavam métodos agressivos dos quais envolviam eletrochoque e isolamento. Esses tratamentos geraram estudos como “Contribuição para o estudo do simbolismo místico nos alienados”; “Sobre dois casos de estereotipia gráfica com simbolismo sexual ambos de Osório César (1927;1929); e o livro “Imagens do Inconsciente”, de 1981, de Nise da Silveira, além da fundação do museu de imagens do inconsciente em 1952.

As norte-americanas Margareth Naumburg (1890-1983) e sua irmã Florence Cane (1882-1952) foram consideradas as primeiras a sistematizar a arteterapia em meados do século XX, com ênfase em trabalhos corporais. Uma psicóloga e a outra arte educadora uniram os conhecimentos da psicanálise Freudiana e da arte (CARVALHO e ANDRADE, 1995; REIS, 2013).

Segundo a UBAAT, a arteterapia recebeu influência de diferentes perspectivas, atuando em diversos momentos:

- Em 1953 Hanna Yaka Witkowska em Maryland iniciou trabalho arteterapêutico com grupos e famílias.
- Em 1958 a pintora austríaca Edith Kramer (1916-2014) também aplicou a arteterapia, seguindo a psicanálise Freudiana e dava mais importância ao processo artístico do que ao produto.
- Em 1972 a psicanalista francesa, Françoise Dolto (1908-1988) utilizou-se da arte com influência Lacaniana, como meio de comunicação com crianças consideradas “anormais” que apresentavam distúrbios nervosos ou de caráter.
- A norte-americana Janie Lee Rhyne (1913-1995) utilizou-se dos princípios da gestalt-terapia para trabalhar com arte, sendo considerada a pioneira nesta perspectiva de trabalho.

- Em 1974, Natalie Rogers (1928-2015), filha de Carl Rogers, aplicou os princípios da arteterapia e desenvolveu o termo “conexão criativa”, segundo o qual o cliente é quem interpreta seu trabalho.

Considerando isso, a arteterapia pode ser desenvolvida a partir de diferentes referenciais teóricos: psicanalista; junguiana; ou mesmo gestáltica. Embora a referência seja variada para sua prática, existe algo comum a todas elas onde o uso das linguagens artísticas (visuais, dança, teatro, música, literatura) são meios para a expressão da subjetividade (REIS, 2013).

A subjetividade, como mencionado anteriormente, é um processo psíquico que torna o indivíduo universal e único simultaneamente (SILVA, 2009) e esse processo respeita as particularidades orgânicas, psíquicas, culturais e refletem-se consciente ou inconscientemente nas ações dos indivíduos.

Diante desses aspectos da subjetividade, retomo a ideia de individuação apresentada anteriormente como o “tornar-se si mesmo”. Nestas formulações, Jung propôs romper tensões que impossibilitam a comunicação consciente e inconsciente por meio da função transcendente e da criatividade porque para que ocorra a individuação, o sujeito precisa alcançar um equilíbrio com sua essência.

Mas qual é a relação da arte para que ocorra a individuação?

A individuação é uma função psicológica que resulta da união de conteúdos conscientes e inconscientes. Jung considerou que atividades criativas estimuladas podem refletir símbolos (linguagem do inconsciente) e, ao serem representados mediante as linguagens expressivas das artes (visuais, cênicas, música, literatura), permitem o diálogo da consciência com o inconsciente. Por meio deste acontecimento, o centro da personalidade desloca-se do ego (centro do consciente) para situar-se em um ponto entre o consciente e o inconsciente. Desse modo, o objetivo da individuação é despír o *self* (centro da psique) das falsas camadas da persona (máscara que usamos na convivência em sociedade). Para alcançar esse objetivo, não podemos usar um método que desconsidere os impulsos inconscientes, mas que tire desses impulsos toda a essência necessária para que possamos individuar, do mesmo modo que para Deleuze e Guattari (2012), não podemos tirar um corpo sem órgãos suprimindo o desejo, mas desestratificando-o, desterritorializando-o.

Portanto, a terminologia arteterapia refere-se a um tratamento psicoterápico mediado pelas linguagens expressivas da arte. Expressa os conteúdos internos da psique, podendo ser utilizada tanto para refletir o adoecimento que ela padece quanto para o bem-

estar, reabilitação e integração social. O tratamento permite um grau de libertação de energias psíquicas, favorecendo o desenvolvimento dos aspectos emocionais e, em consequência, o desenvolvimento da subjetividade.

O termo foi definido por vários teóricos, como Pain e Jarreau (1996, p.9), que apresentam a arteterapia como qualquer tratamento psicoterapêutico que se utiliza de alguma expressão artística.

Do mesmo modo, Resin (2006, p.22) define arteterapia como um dispositivo que visa a saúde mental mediante o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo da arte, cujas manifestações são facilitadoras da terapia artístico expressiva, conferindo significações e ressignificações ao padecimento psíquico.

Por outro lado, Urrutigary (2011, p.27) observa que a finalidade da arteterapia consiste em estimular a emergência de uma imagem transposta, a partir da utilização de materiais plásticos que expressam conteúdos íntimos.

Diniz (2018) explica, inclusive, que a arte é a linguagem da alma. Para ela essa linguagem revela a compreensão do homem em sua totalidade. Assim, ela escreveu: “No processo psicoterapêutico, portanto, a arte vem revelar a riqueza inconsciente de cada um e, por ser uma linguagem simbólica, torna-se eficiente para acessar a alma humana”. (DINIZ, 2018, p.14).

Em 1969, com a fundação da associação de arteterapia americana AATA, a arte e terapia fundiram-se numa única expressão para definir uma modalidade de tratamento psicológico pela arte. Difundiu-se pelo mundo e chegou ao Brasil na década de 70.

Assim, a Arteterapia, como profissão, é um campo novo no Brasil. Apenas em 2013 foi inserida na classificação brasileira de ocupações, do Ministério do trabalho, recebendo a codificação CBO 2263-10. Desde então, tramita, na Câmara dos Deputados, Projeto de Lei para regulamentação (PL3416-15). Integra hoje o quadro de práticas integrativas e complementares do sistema único de saúde desde 2017 (Portaria nº 145 13/01/2017).

Desde 2006 existe a UBAAT, composta por 11 associações estaduais, que visa assegurar a qualidade dos profissionais da arteterapia e observar os requisitos para atuação dos profissionais.

Não existe contraindicação para o tratamento, podendo beneficiar-se dela qualquer faixa etária. É importante notar que arteterapia não é a mesma coisa que arte educação; porém, uma pode complementar a outra em técnicas e estudos.

Relacionando a arteterapia com as outras áreas em que atuo, surgiram questões cruciais. O que elas possuem em comum que direciona minha dinâmica de aula? Quais

aspectos da prática de atuação nas áreas mencionadas são revisitados na outra prática para que eu consiga atravessá-la?

Em frente às questões visitadas, surgiu o termo criatividade. É por meio dela que acontecem os atravessamentos. Em outras palavras, tanto arte, quanto educação e arteterapia trabalham com o desenvolvimento da criatividade. O que difere, no entanto, são os propósitos.

Mirando esse foco, apresento algumas discussões acerca de criatividade, processos e fluxo criativo abordando as relações que estabeleço na prática com essas referências.

3.4 – Criatividade, processos de criação e fluxo criativo.

Falar de criatividade é muito extenso pois incorpora várias teorias que foram aprofundadas em áreas diferentes da atuação humana, um fenômeno profundamente estudado com mais intensidade entre os psicólogos, sobretudo com o discurso de Guilford em 1950. E os estudos psicológicos, por sua vez, geraram muitas pesquisas, ora divergindo entre si ora convergindo.

Não quero dizer que foi um fenômeno esquecido anteriormente. O que respaldo aqui é que ele foi uma discussão mais pontual a partir de 1950.

Portanto, diferentes pesquisadores têm refletido sobre o tema. Não pretendo esgotá-lo, mas apresentá-lo sob diferentes perspectivas de pesquisa para, posteriormente, descrever as referências com as quais trabalho.

Ao pesquisar sobre o título “criatividade” no *google* acadêmico dos últimos 10 anos, achei diferentes publicações entre artigos, teses e mesmo livros desenvolvidos por autores que refletem sobre ele em áreas diferentes. Dentre as áreas mais citadas das 63 publicações que visitei, estão a educação em primeiro lugar, com 24 publicações, a psicologia em segundo lugar, com 14 publicações, ficando a administração em terceiro lugar, somando um total de 11 publicações. As outras áreas tais como ciências sociais, saúde, publicidade e arte possuem poucas publicações.

As teorias desenvolvidas atualmente possuem como referências as pesquisas:

- *As dimensões da criatividade* e Paul Torrance, 1978 – desenvolveu as dimensões da criatividade, criando testes para servir como medida e não a medida da criatividade através do que ele chamou de testes de criatividade (TTCT). (NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2020, p. 18-20)

- *O modelo componencial da criatividade* de Tereza Amábile, 1970 – busca explicar como fatores cognitivos, motivacionais, sociais e de personalidade influenciam o processo criativo. (NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2020, p. 50)
- *Teoria do investimento em criatividade* de Robert Stenberg e Todd Lubart, 1992-1995 – inspirada no movimento da bolsa de valores (metáfora econômica). Para os autores a criatividade envolve a inter-relação entre inteligência, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente. (NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2020, p. 72)
- *O modelo sistêmico da criatividade* de Mihaly Csikszentmihalyi, 1960 – permitiu visualizar e compreender o fenômeno criativo em sua origem dinâmica e de desenvolvimento. Percebeu em suas pesquisas a criação como aspecto central da existência humana. (NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2020, p. 92)
- *O modelo de imaginação criativa* de Lev Vygotsky, XX – é pensada como função psicológica que se desenvolve por meio de um sistema que agrega a imaginação, a brincadeira, os processos de significação vivenciados pelos sujeitos. (NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2020, p. 110)
- *As reflexões desenvolvidas pelos teóricos da Psicologia cultural*, XXI – baseia-se em processos. A qualidade dinâmica de nossa relação com o mundo, como algo que surge do encontro entre self do sujeito, os outros e sua cultura. (NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2020, p. 152)
- *Reflexões de Fayga Ostrower*, 1976 – segundo a qual, a natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural e transforma o homem, o outro e sua cultura. (OSTROWER, 2001, p. 5)

Cada teoria mencionada conceitua criatividade de uma maneira diferente, para Torrance, 1978:

Processo que abrange diferentes etapas: a percepção de lacunas em algum tipo de informação, a identificação dessas lacunas e a quebra de barreiras (TORRANCE, 1978 op cit NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2020, p. 30)

Para Amábile (1970):

Uma qualidade de ideias e produtos que é validada pelo julgamento social, ou seja, podem englobar características da pessoa, fatores situacionais, e complexa interação entre eles. (AMÁBILE, 1970 op cit NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2020, p. 50)

Por outro lado para Stenberg e Lubart(1995):

refere-se à capacidade de produzir um trabalho novo e original que tenha significado no contexto. (STENBERG E LUBART, 1995 op cit NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2020, p. 81)

Para CsikszentMihalyi (1960)

Fenômeno sistêmico que emerge das interações entre indivíduo, audiência e contexto social. Consiste no processo de mudança simbólica realizada por um agente humano em um contexto social e com a participação de outras pessoas. (CSIKSZENTMIHALYI,1960 op cit. NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2020, p. 92)

Para Vygotsky (1999):

É um processo historicamente contínuo em que cada forma seguinte é determinada pelas precedentes (VYGOTSKY,1999 op cit. NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2020, p.109)

Para a psicologia cultural da criatividade:

Criar significa agir no e sobre o mundo de maneira gerar novidade significativa que possam transformar a pessoa e o seu contexto de forma que sejam apreciadas como criativas pelos envolvidos (NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2020, p.152)

Já para Ostrower “*é um potencial inerente ao homem e a realização desse potencial uma de suas necessidades*” (OSTROWER, 2001, p.5)

Outros teóricos mencionaram a criatividade e dialogam com a arte com terapia como Jung. Para Jung, (2010) o ato criativo é um processo caracterizado pela função simbólica da psique, que ele chamou de função transcendente, que seria todo processo de reconhecimento e de unificação de opostos da psique. A criatividade está enraizada na camada mais profunda do inconsciente.

Algumas ideias que essas teorias possuem em comum:

- **A criatividade precisa desenvolver-se.** Nenhum deles apresentou a criatividade na perspectiva de algo inato. A única coisa imanente no homem seria seu potencial criativo, o qual Ostrower (2020) defende que seu desenvolvimento é uma necessidade. (AMÁBILE; CSIKSZENTMIHALYI; OSTROWER; PSICOLOGIA CULTURAL; STENBERG E LUBART; TORRANCE)

- **Seu desenvolvimento é estabelecido pelo encontro e interação do agente, o contexto e seus pares.** Nessa perspectiva, a criatividade precisa originar-se nos contextos sociais sem os quais não existe, desenvolve ou mesmo sobrevive. (AMÁBILE; CSIKSZENTMIHALYI; OSTROWER; PSICOLOGIA CULTURAL)
- **Relação entre criatividade e emoção.** Torrance, por exemplo, analisou os indicadores emocionais por presença ou ausência. Para ele, a expressão da emoção é facilitadora dos processos de iluminação e inspiração ao permitirem soluções criativas para os problemas. (CSIKSZENTMIHALYI; OSTROWER; TORRANCE)
- **O conhecimento como pré-requisito para atividades criativas de sucesso.** A maioria dos autores compreendem que para criar é necessário adquirir conhecimentos para desenvolver a área em questão. (AMÁBILE; OSTROWER; STENBERG E LUBART; VYGOTSKY e TORRANCE)
- **A educação escolar é um ambiente propício para o desenvolvimento da criatividade** – muitos deles explicam que a instituição de ensino deve explorar a intuição, a imaginação e as produções criativas alicerçadas no conhecimento da área. Deve, também, favorecer a geração de novas ideias e dar suporte para seu desenvolvimento. (AMÁBILE; OSTROWER; STENBERG E LUBART; TORRANCE; VYGOTSKY)
- **A arte pode ser veículo da criatividade ou produto da criatividade** – de todos os teóricos mencionados, o que mais favoreceu a arte como lugar da criatividade foi Vygotsky. No entanto, entendemos que a arte não é o único lugar que ela se expressa, já que faz parte da inteligência. Porém, podemos estimular a criatividade com facilidade através das variadas linguagens expressivas. Ao estimular a criatividade, adotaremos conteúdo do inconsciente que segundo Jung é de onde provém a criatividade através dos símbolos que ele expressa.

Embora, por inferência, a ideia de que não nascemos criativos, mas potencialmente criativos, nos faz compreender que à medida que exercitamos esse potencial, processualmente nos tornamos criativos. Estamos em processo, nossa subjetividade está em processo e, por isso, é importante olharmos para o processo de desenvolvimento.

3.4.1 O Processo criativo

Os diferentes autores citados acima, pesquisaram sobre o processo criativo. Citarei algumas propostas sobre o tema.

Nessa ótica, Torrance observou que a criatividade é um processo; portanto, pode ser mudada ou desenvolvida durante a vida de um indivíduo, nos mais diferentes ambientes.

Isto posto, todos os indivíduos possuem potencial criativo (verbal, figural, musical entre outros) e a motivação desempenha papel importante na influência do desempenho criativo

Por outro lado, Amabile (1996) apresenta uma teoria que descreve o processo criativo quanto a elementos do indivíduo e do ambiente externo que têm influência na criatividade. Portanto, dentre os três elementos que interagem com seu modelo componencial, estão os processos criativos relevantes. E, segundo esse elemento, inclui estilo de trabalho e estilo cognitivo.

Amabile defendia que traços da personalidade poderiam contribuir para o desenvolvimento dos processos criativos relevantes, uma vez que favorecem a produção criativa e compreendia que os mesmos poderiam ser desenvolvidos na vida. Assim, destacou os seguintes traços: autodisciplina; persistência; tolerância por ambiguidades; habilidade em adiar gratificações; não conformismo; automotivação; locus de controle interno; e desejo de correr riscos.

Em contrapartida, Csikszentmihalyi, pesquisou os processos criativos pessoais e de seus alunos durante a realização de uma obra plástica. Partindo de um olhar interpretativo, analisou imagens das produções e depois entrevistou seus alunos para compreender como foi a experiência do “criar”. Observou que as criações artísticas eram sempre motivadas por questões pessoais, afetivas e emocionais. Porém, explicou que somente esse tipo de experiência não era suficiente para explicar realizações criativas.

Segundo esse autor, a criatividade é um processo que se desenvolve em três instâncias: domínio; campo; e pessoa diante de uma troca dialógica. Para ele o campo pode ser proativo e estimular a criatividade ou reativo e inibi-la. Portanto, o processo criativo é cultivado quando o indivíduo tem acesso a informações e dialoga com o contexto e interage com seus pares. Esse processo promove mudança simbólica e observa esse fenômeno como central para nossa existência (Csikszentmihalyi,2007,2014a).

Do mesmo modo, Lev Vygotsky entende a noção de criatividade como processual e esse processo transforma a noção de cultura. Porém, especificamente pensando no indivíduo, os processos agem no sentido de ampliar a zona de desenvolvimento proximal.

Na mesma perspectiva, para a psicologia da criatividade esta também é um processo, o que significa dizer que a criatividade refere-se à dinâmica da nossa relação com o mundo. Nesse caso, a psicologia da criatividade deslocou o foco do produto para o processo do indivíduo e de suas relações de avaliações universais para avaliações contextuais.

3.4.2 O fluxo criativo

O fluxo está relacionado à fluidez do processo, ao modo como esse processo pode afetar outros sujeitos, domínios e campos e produzir novos processos.

Está relacionado ao movimento vital do processo, à energia que alcança e atravessa o tempo e permite ao sujeito um estado de extrema entrega e transformação no ato do fazer criativo.

Inicialmente, o fluxo criativo foi um termo pensado no Mestrado, em processo de orientação, e surgiu da necessidade de compreendermos o movimento motivacional e interativo dos trabalhos produzidos pelos estudantes, mediante propostas desenvolvidas em minhas aulas de arte.

Diante dessas experiências, percebemos que as propostas desenvolvidas em 2015 (1º ano da pesquisa) geraram um processo criativo que, por sua vez, geraram novos fluxos criativos no ano seguinte nomeados como “fluxos geradores de criatividade”.

Para fundamentarmos esse fluxo, na ocasião, nos apropriamos das ideias de Heráclito. Seu conceito a respeito do fluxo vital nos incitou a pensar acerca do processo em movimento que não se esgota, mas que sempre exercita novas associações, sejam temáticas ou práticas. Esse movimento de associações não foi ignorado nessa pesquisa. Investigando o ponto prático do processo criativo, verifiquei uma nova perspectiva para o fluxo criativo que precisava ser investigado.

Desse modo, diante do aprofundamento que fiz acerca do tema, e da prática, gostaria de apresentar o fluxo sob a perspectiva de Mihaly Csikszentmihalyi. Dos teóricos mencionados anteriormente, aquele que mais analisou o fluxo na criatividade foi Mihaly Csikszentmihalyi, o qual nomeou *Flow* como o estado de encantamento e prazer que toma

o sujeito de criação. Segundo ele, vivenciar esse estado é sentir processos ideacionais fluindo e gerando prazer.

Nessa ótica, ele desenvolveu a teoria que denominou *Flow* que fundamenta-se no ideal de felicidade, conceito que explica o estado em que a pessoa fica ao se envolver profundamente em uma atividade e nada mais parece importar. Nele a experiência em si é tão apreciada, que nos entregamos a ela mesmo por um alto preço, pela mera satisfação em vivê-la. É sobre esse ponto do processo criativo que me direciono.

Csikszentmihalyi foi influenciado por vários teóricos que alcançaram suas questões existenciais resultantes de suas experiências pessoais. Ele experimentou o drama de viver como refugiado na Itália em meio aos horrores da Segunda Guerra Mundial quando sua família, originária da Hungria, foi praticamente destruída na guerra. Diante de tantos questionamentos que seguiram sua existência, as teorias de Jung, Theilard de Chardin e outros o alcançaram. Quando já era Doutor em Psicologia, resolveu investigar fenômenos e aspectos da Psicologia vinculados à realização humana e, dentre eles, a criatividade se tornou destacável. Portanto, para Csikszentmihalyi

A criatividade é um fenômeno legítimo e passível de investigação e que agrega outras questões como felicidade, autorrealização e as emoções e sentimentos positivos sobre si mesmo e sobre a existência (NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2020, p.90)

Segundo o autor, a felicidade é uma condição para a qual é nosso dever nos preparar e que, para cultivá-la, é necessário controlar nossa experiência interior pois ela é capaz de determinar a qualidade de nossa existência (CSIKSZENTMIHALYI, 2020, p. 64).

Em outras palavras, para o autor, é necessário termos “experiências ótimas”, fazermos acontecer experiências às quais o corpo ou a mente tenha sido levada ao limite, numa tentativa de conseguir realizar algo difícil que valha a pena. Portanto, em sua visão, não são sempre momentos passivos, receptivos e relaxantes, mas momentos em que controlamos nossa própria vida, em que compreendo que podemos desenvolver um corpo incorporado, um corpo sem órgãos, nos individualmos, nos conhecermos.

Nesse panorama, essas realizações nos permitem acessar lugares que nos transformam em nossa maneira de perceber a vida. Nesse sentido, o *Flow* examina o processo de conquistar a felicidade por meio do controle da vida interior e da ordenação dos conteúdos conscientes. Essa ordenação consciente pode ser desenvolvida mediante várias atividades e aqui pontuo a importância das habilidades simbólicas, sensoriais e

sociais, as quais são trabalhadas nas aulas de arte, e que também atravessam os campos de atuação profissional.

3.4.3 – Diálogos entre educação, arte e arteterapia

Diante das propostas mencionadas, apresentarei a compreensão que elas estabelecem com a dinâmica das aulas.

Assim como Amábile, Csikszentmihalyi, Terrance, Vygotsky, e a psicologia cultural, compreendo a criatividade como algo que precisa ser desenvolvido e, para tal, é preciso um processo. Compreendo o processo criativo com um comportamento sistêmico, como pensado por Csikszentmihalyi, que inclui o agente e suas características subjetivas somadas ao contexto e ao domínio.

Diante dessa afirmação, o processo não inicia com os estudantes na prática, mas, através de minha dinâmica de ensino.

Pensar no processo criativo significa pensar também no movimento do fluxo criativo, nos agentes que interagem para criar e os movimentos do criar.

Olhar para o processo significa olhar para os elementos que constituem a subjetividade dos atores no sistema escolar; professores, estudantes, analistas, bem como os outros profissionais da educação.

As motivações pessoais são conteúdos que movimentam o trabalho estético. E essas motivações são energias que movimentam o fazer. O comportamento, o ambiente, o domínio, tudo se transforma dialogicamente no ato criativo.

O fluxo criativo é gerado a partir da dinâmica do processo. E, diante dessa premissa, surgem novas questões: Quais motivações são geradas durante esses processos? Como a aula se desenvolveu para que essas motivações fossem ressaltadas? Qual a sequência de ações que organizei para que elas fossem trabalhadas?

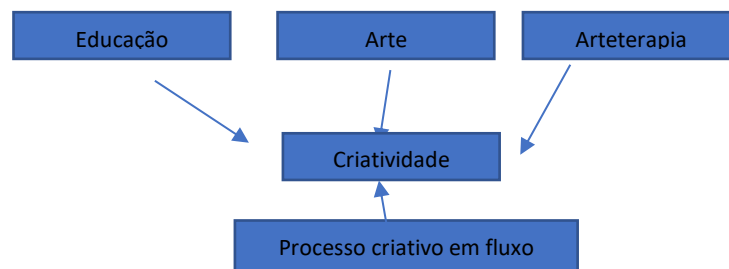
Já mencionei, em capítulo anterior, que aspectos dos objetivos deste estudo são observados na nova BNCC/2018, a qual considera a prática artística e seu processo como relevante para o compartilhamento de saberes, propondo que as linguagens articulem 6 (seis) dimensões do conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência artística.

Em consonância, as referências para trabalhar as minhas práticas estão associadas a uma educação vinculada à individuação ou conhecimento de si, que permita desenvolver um corpo incorporado, tendo como estratégia uma direcionalidade temática, a partir da

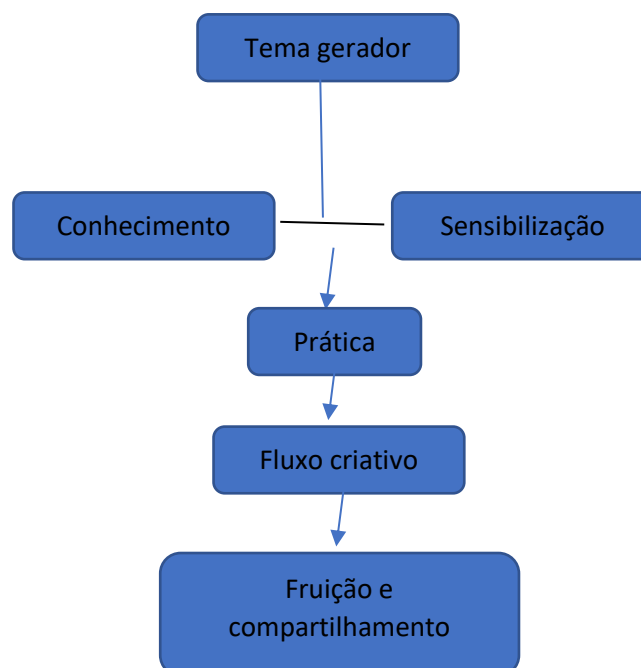
qual seja instrumento gerador ou agregador. Elas dialogam com outros conteúdos, produzindo novos saberes e novas práticas, focando no indivíduo de forma a permitir o desenvolvimento de sua subjetividade através da valorização do processo criativo em fluxo.

Desse modo, percebo o processo criativo em fluxo como o elemento que liga os saberes adquiridos como profissional artista, professora e arteterapeuta, bem como os conceitos que considere fundamentais para trabalhar a direcionalidade temática.

Portanto:



Entendendo que a criatividade é o elemento que liga as três áreas de atuação, e o processo como dinâmica de aula que gera fluxos criativos, trabalho a prática da seguinte maneira:



Acredito que a criatividade possa ser gerada a partir de um conhecimento temático através do qual nossa inteligência é capaz de fazer inúmeras associações. Elas vão pensar

estratégias para a construção do trabalho por meio do qual o sujeito criador refletirá a respeito do próprio fazer, associando-o ao tema gerador e às suas questões pessoais e subjetivas no momento que denomino fruição e compartilhamento. Esse produto, por sua vez, irá compor material para se pensar outros temas ou os mesmos temas com abordagens diferentes.

Portanto, retorno à premissa de que é necessário um tema gerador para trabalhar o processo criativo.

A importância de desenvolver um conhecimento consistente sobre o tema de modo a estimular a criatividade foi outro ato de reflexão.

Em arte educação esse conhecimento está ligado ao contexto histórico e reflexões sobre a teoria da arte.

Em arteterapia esse primeiro momento é de introversão.

O que fiz foi unir os 2(dois) momentos diferentes: conhecer e sensibilizar. Em algumas ocasiões trabalhei o conhecer primeiramente e, em outras ocasiões, trabalhei o sensibilizar. Verifiquei que a ordem depende do tema e de como queremos iniciar a sua abordagem. Neste momento, trabalho os conteúdos simbólicos os quais, por sua vez, estimulam a ordenação consciente.

Chamo de sensibilização o momento sobre pensar no tema voltado para si, ou seja, experimentar um momento de introversão pensando no tema diante de uma abordagem que alcance o indivíduo.

É preciso dar aos estudantes autonomia na escolha da linguagem artística. Apresentar todas elas seria uma proposta para solucionar alguns conflitos. Entendo que cada estudante tem preferência por uma linguagem em detrimento de outras e é possível, em algum momento do ensino de arte, dar a ele essa autonomia.

Diante das experiências que vivenciei, as linguagens mais visitadas foram as performances teatrais, musicais e as instalações. Pensar nas linguagens de preferências também faz parte do momento da prática, elemento que move o fluxo criativo. Esse é o lugar de entrega ao momento da prática mencionada acima. Aqui, a liberdade precisa ser estabelecida e não podemos negar aos indivíduos esse momento.

Através da prática, trabalho simbólico e sensorial através da incorporação do corpo, quando os estudantes pensam acerca de si e de suas questões. Fayga Ostrower argumentou:

É verdade, porém, que para poder exercer o seu potencial criador, agir criativamente em sua vida, seria preciso aos homens integrar-se enquanto pessoas, desenvolver-se e alcançar algum nível de maturidade e de individualização. Seria preciso aos homens encontrar condições de vida e de trabalho que proporcionassem os meios de realização de suas potencialidades, onde o seu fazer representasse uma fonte de conscientização interior, a partir do qual eles se renovariam espiritualmente”. (OSTROWER, 2001, p.134)

É possível chegar a um nível de entrega como mencionado por Fayga? Pensando na arte como terapia, a resposta seria sim. Porém, pensando em um ambiente escolar, onde outros objetivos são destacados, é o que tentamos adquirir. Por que a escola precisa ser diferente? Além do mais, o que discorro nessa pesquisa já tem sido uma proposta que tentam implementar na escola através do que estão nomeando “projetos de vida”.

Essas iniciativas que começaram com os EJAS estão sendo implementadas no ensino médio regular esse ano, por profissionais que possuem apreço pelos conteúdos dessa que se tornou disciplina, e faz parte da grade horária do novo ensino médio. No ano anterior, toda a escolha do livro didático foi voltada para esse conteúdo.

Por fim, chamo de fruição e compartilhamento o último estágio do processo criativo, momento de pensar sobre o fluxo criativo e compartilhar as percepções acerca da prática. Esse estágio trabalha com questões sociais, pois o olhar de um estudante acerca de suas questões pode revelar e transformar a subjetividade do outro.

Costumo mencionar aos estudantes que o olhar do outro nos revela e nos ilumina. É um momento dedicado ao diálogo e ao ouvir e não dá para passar pelas experiências sem que tenhamos um atento ouvido. Isso também é apreciar e fruir. O diálogo sobre as experiências amplia os horizontes e desenvolve novos agenciamentos e multiplicidades. Somos multiplicados com o outro e nunca sozinhos, seja em conceitos gerados pela leitura de outros olhares, seja no contato imediato com outros olhares e outras vozes.

Todo processo criativo considero produtivo, desde a concepção do tema gerador até o último momento que descrevo como fruição e compartilhamento.

Não defendo essa dinâmica de aula como uma proposta fechada para que outros profissionais a usem como manual. São propostas que se amoldam ao meu contexto profissional e educacional e que compartilho como experiências de prática pessoal.

4.

**NARRANDO
ACONTECIMENTOS**

4.1 ATORES DA ESCOLA EM TEMPO DE PANDEMIA: Reflexões sobre as alterações que afetaram nossa subjetividade.

Como mencionado em capítulos anteriores, há alguns anos pesquiso os processos criativos desenvolvidos nas aulas de arte como acontecimentos importantes capazes de alcançar aspectos do mundo subjetivo dos indivíduos, em específico dos estudantes do ensino médio em uma das escolas públicas em que leciono. Essa pesquisa teve continuidade em 2018 com minha entrada no Doutorado em Educação.

Verifico quais aspectos relevantes como comportamentos, conteúdos e práxis, trabalhados nas aulas de arte, podem possibilitar experiências transformadoras nos sujeitos a ponto de afetar sua subjetividade⁹.

Minha proposta é contribuir para o desenvolvimento de conteúdos que compõem a subjetividade e que afetam o contexto escolar, dentre eles as emoções, por meio da narrativa de experiências artísticas, inserindo um diálogo entre arte, educação e arteterapia, saberes com os quais atuo como profissional habilitada.

Portanto, venho analisando os processos criativos motivadores de fluxos criativos desenvolvidos pelos estudantes, em forma de intervenções artísticas das quais a performance, as instalações, os happenings e as releituras das linguagens visuais, auditivas e cênicas foram constantes linguagens expressivas.

Essa perspectiva de pesquisa foi sendo aperfeiçoada após processos anteriores que apresentaram comportamentos sendo restaurados, ou seja, os trabalhos desenvolvidos em grupo, revelavam as angústias pelas quais os adolescentes passavam. Essas revelações ocorreram após a reflexão da práxis. Portanto, angústias de cunho profissional, familiar e coletivo em que a falta de liberdade, dificuldade em pensar e agir de acordo com regras da família, ou mesmo da sociedade, insegurança, baixa autoestima, foram os mais visitados.

Nesse sentido, o incômodo que gradativamente surgia nos estudantes era convertido em propostas de arte e comunicados através dela. E minha pesquisa estava verificando essas particularidades.

⁹ Neste seguimento, vários são os conceitos sobre subjetividade. Todavia, a maioria das concepções entende que é um processo do psiquismo que acontece na apropriação de conhecimentos universais, a partir de condições da vida particular, construindo as singularidades (SILVA, 2009).

Diante dos motivos apresentados, como arteterapeuta, comecei por analisar a situação, a fim de poder contribuir com a arte. Assim, passei a desenvolver uma prática que disponibilizasse subsídios simbólicos para os estudantes lidarem com suas demandas emocionais e que auxiliasse na busca de conteúdos que pudessem melhorar a qualidade de vida através da ressignificação com arte.

De forma repentina, essa pesquisa, que antes era totalmente presencial, precisou ser repensada em sua metodologia, dado o novo contexto que alterou o processo do trabalho, pois em março de 2020 as escolas interromperam suas aulas presenciais.

Com efeito, novas demandas emocionais surgiram do isolamento social. Os medos e angústias dos estudantes com quem tive contato aumentaram. Os questionamentos alteraram as incertezas do futuro. Preocupações com familiares e consigo mesmos cresceram. Aqueles problemas antes valorizados foram mudados.

Logo, muitos desafios foram inseridos no dia a dia de muitos brasileiros no decurso do ano de 2020. Nós, professores, tivemos que organizar nosso espaço de trabalho e adquirir serviço de internet de qualidade. Não obtivemos ajuda com esses gastos de nenhum órgão governamental estadual, municipal, ou mesmo federal.

Diante disso, fomos cobrados a fazer cursos para manusear as plataformas digitais adquiridas pelo estado e prefeitura, visto que muitos docentes não tinham prática com elas.

Consequentemente, minha pesquisa foi interrompida e precisei repensar em modos de continuá-la, coletando e estudando as informações necessárias, para desenvolver ações que alcançassem a proposta desta tese iniciada através de um trabalho virtual, até o retorno presencial acontecer. No fluxo da pesquisa para uma mudança da presença física para a virtual, percebi que a subjetividade coletiva foi fortemente alterada.

Assim, nesse novo paradigma, os contatos humanos foram substituídos por contatos virtuais e essa alteração transformou nossa realidade com a necessidade emergente da utilização das novas tecnologias.

Desse modo, podemos considerar que os autores que apresentaram a ideia ator-rede (TAR) em 1980, previram o nosso futuro. Latour, Callon, Akkrin teorizavam como TAR as relações que correspondem ao que vivenciamos hoje durante a pandemia COVID-19, que começou em 2020 no Brasil e esse evento não somente alterou as emoções, mas o efeito e funcionamento da escola. Nasceu uma nova concepção cultural e funcional. Somos, na atualidade, mediados pela rede e isso modificou a ordem de nossas vidas porque vivemos no cenário que ela projeta.

Em síntese, a teoria ator-rede explica que na cultura contemporânea os atores não humanos (TI) agem mutuamente e influenciam comportamentos um do outro com a diferença que o não humano pode ser ajustado pelo humano, de acordo com a necessidade. Por permitir a conexão entre outros não humanos, e ter como característica principal a inteligência, o não humano altera a ordem da vida ditando o ritmo de pensar e agir. Nesse sentido, o não humano pode ser chamado de mediador.

Portanto, essas alterações podem ser percebidas em vários aspectos que envolvem o viver humano e, aqui, listo quatro a respeito daqueles que atuam no espaço educativo que nomeio como atores do ambiente escolar a saber docentes e discentes. São elas: 1 – no processo ensino-aprendizagem; 2 – na relação com o tempo de trabalho; 3 – no espaço de trabalho e espaço da vida privada; e 4 – na maneira como afeta a saúde das pessoas envolvidas no contexto educacional.

4.1.1 O ensino e aprendizagem

No que se *refere ao ensino e aprendizagem*, as alterações foram grandiosas. As aulas no modelo E.A.D têm sido desafiadoras e, embora saibamos que existem estudos e práticas nessa modalidade de ensino desde o início do século XX, ainda não tinha sido uma realidade visitada pelas escolas da educação básica das quais faço parte.

Atualmente sou professora de arte e arteterapeuta. Ministro aulas para estudantes do ensino fundamental 1 (1º aos 5º anos) e ensino médio (1º ao 3º anos), em turnos e escolas públicas diferentes.

Assim que a escola parou suas atividades, em março de 2020, pesquisei plataformas para continuar as propostas didáticas para os estudantes. Identifiquei o “Google sala de aula” como uma plataforma acessível e comecei a utilizar sua versão particular para trabalhar com os estudantes do ensino médio, juntamente com o “Google Meet”, uma plataforma de videoconferência. Ressalto que nesse primeiro momento, essa busca foi uma decisão particular. Aprendi a manusear as plataformas na prática, sem conhecimento aprofundado.

Por conseguinte, incluí na sala particular outros professores das turmas que eu ministrava aula para participarem comigo e fazermos um trabalho mais integrado. Na ocasião a Secretaria do Estado da Educação só transmitia o conteúdo pela televisão e internet.

No entanto, para as crianças do ensino fundamental, não pude aplicar a mesma metodologia pois precisaria ser respaldada pela Secretaria da Educação Municipal para utilização de tal plataforma, o que não obtive. Então, segui o direcionamento dessa Secretaria que foi desenvolver atividades semanais e complementares, enviá-las à escola e distribuí-las aos pais. Os pais, por sua vez, buscavam semanalmente as atividades e as devolviam, feitas pelos estudantes, para que os professores corrigissem e validassem suas cargas horárias. Um movimento perigoso, pelo período pandêmico, e muito trabalhoso. Assim, caixas de atividades semanais eram retiradas e trazidas para casa, lugar onde corrigia uma a uma e lançava a carga horária.

Dessa forma, a Secretaria Municipal da Educação da referida escola, desenvolveu o programa “escola em casa”, um projeto que contratou a rede de televisão universitária para aulas que eram ministradas por outros professores das matérias, uma tentativa de fazer as crianças do município terem acesso à educação. O grande questionamento nesse modelo foi que as crianças e adolescentes não tinham identificação com os professores que apresentavam o conteúdo e ficaram distantes dos professores de sua escola.

Recentemente foi disponibilizado aos professores, tanto do estado como da prefeitura, um curso completo do “Google for education”, o qual, através de um “e-mail institucional” nos foi oportunizado um “*google* sala de aula institucional” com opções variadas de aplicativos e outras funcionalidades para trabalhar com os estudantes. Assim, nesta modalidade atual, temos aulas todos os dias respeitando os horários dos estudantes pelo “Google Meet”, através de endereço retirado do mural do “*Google* sala de aula”.

Nesse ínterim, a partir das ferramentas digitais oportunizadas esse ano, estamos investigando formas apropriadas de trabalhar conteúdos e aulas mais interativas que se aproximam do que já trabalhávamos nas aulas presenciais.

Contudo, meu grande desafio como pesquisadora e professora na área de arte foi desenvolver trabalhos e analisar a prática corporal desses estudantes, pesquisa que desenvolvo no teatro, desde 2015, para o Mestrado. A prática em teletrabalho precisou ser ressignificada. Tenho desenvolvido formas de interatividades, nas aulas por vídeo conferências, com a utilização de “*Jamboard*”, “*Deezer*” e pelos trabalhos práticos postados em forma de imagem.

Essa foi uma construção coletiva em que pude conhecer uma nova possibilidade de interatividade junto aos estudantes.

4.1.2 Relação com o tempo de trabalho

No que se refere à *relação com o tempo de trabalho*, houve a extensão da carga horária dedicada às atividades escolares. Se por um lado existe o trabalho com atividade síncrona com os estudantes, por outro existe um trabalho assíncrono sobre o trabalho desenvolvido.

Portanto, nós, enquanto professores, precisamos registrar todo trabalho em anexo apropriado, criar aulas que possam ser transmitidas pelo “*Google Meet*”, elaborar atividades complementares semanais, corrigir as atividades enviadas, registrar as atividades em outros formulários, fazer atendimento ao aluno, fazer cursos sobre tecnologia, para os quais somos convidados a participar, de forma imperativa. Esse tempo é feito fora do momento da aula síncrona, o que acaba estendendo a nossa carga horária que antes era concentrada em nossos módulos e hoje os extrapolam.

4.1.3 Espaço de trabalho x espaço da vida privada

Houve uma alteração no *espaço de trabalho e espaço da vida privada*, em que observo um regresso às considerações acerca dessa particularidade desenvolvida pelo professor Antoine Prost, que apresentou a história das transformações que ocorreram no espaço privado para o público com o surgimento do trabalho operário. Hoje, com o surgimento da pandemia COVID-19, houve um regresso da vida que foi transformada para ser pública para espaços que consideramos particulares em setores específicos, como é o caso da educação.

É preciso lembrar que para Prost (1992), a vida privada não constitui uma realidade natural, foi construída socialmente, não existindo uma vida privada definida eternamente, mas um recorte da vida entre o que é privado e público. Para ele, não há vida privada sem vida pública e a compreensão de sua evolução acontece apenas na observação histórica.

Portanto, segundo Prost (1992), a evolução do século XX que emigra globalmente da esfera privada para a esfera pública, foi o trabalho. Desse modo, houve uma separação do trabalho doméstico, aquele feito em casa, para o trabalho externo por causa do processo de especialização do trabalho e esse mundo do trabalho passa a ser regido por contratos coletivos, e não mais por normas de ordem privada (p.21)

Com efeito, Prost (1992) também observa que a maioria dos franceses trabalhavam em casa até o final do século XX. Os operários de domicílio eram mal remunerados em comparação aos trabalhadores de fábrica. O trabalho na vida privada requer “um lugar para cada coisa”. Com as transformações sociais em que surge o trabalho externo com contratos coletivos, “a pessoa quando trabalha em casa não tem sua própria casa no local de trabalho”. O tempo de trabalho em fábrica, ou doméstico, é mudado. O trabalhador doméstico possui mais tempo dedicado ao trabalho; porém, pouco tempo de se dedicar à sua vida. Um trabalhador de fábrica possui tempo para dedicar diariamente à sua vida privada, uma vez que sabe o horário que vai parar de trabalhar. Portanto, houve uma retração do trabalho em casa por meio da reivindicação de uma vida privada.

Portanto, podemos descrever que houve um retorno do local de trabalho como um espaço conquistado anteriormente para ser privado. Se considerarmos a ótica de Prost, estamos voltando ao trabalho feito em casa, lugar conquistado para ser privado. E, em consequência desse retorno, podemos observar as discussões sobre qualidade de tempo reservado ao descanso e saúde.

4.1.3 A relação tempo, saúde e escola

Como mencionei anteriormente, por causa da relação expandida do tempo, foi alterada a qualidade de vida dos indivíduos inseridos no processo educativo.

Atualmente, tanto discentes como docentes foram afetados pelo tempo. Enquanto o discente precisou tornar-se autônomo no seu processo de aprendizagem, cobrando de si tempo dedicado às aulas síncronas e atividades assíncronas, o docente precisou organizar seu espaço de trabalho e, como mencionado, houve uma ampliação de tempo dedicado ao trabalho. Uma pesquisa recente apontou que a composição do tempo social de mulheres professoras foi afetado, gerando transtornos no cuidado de si, das obrigações domésticas e familiares (PESSOA; MOURA; FARIAS, 2021).

Nesse ínterim, a saúde foi afetada, sofrendo gradativa alteração e isso repercutiu no processo de ensino e aprendizagem. A respeito disso, o observatório do Instituto Unibanco reuniu alguns resultados de pesquisas sobre os impactos que a pandemia desencadeou no processo ensino aprendizagem de estudantes no mundo. Foi verificado que os alunos que fizeram os testes em 2020 tiveram os piores resultados em todas as

disciplinas e as desigualdades de rendimento acadêmico aumentaram dentro das escolas de língua holandesa, por exemplo (OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, 2021).

Por consequência, as horas que tanto discentes como docentes passam em frente ao computador também se estenderam. Por exemplo, como professora passei cerca de 10 ou mais horas por dia em frente aos equipamentos, o que contribuiu para que problemas de visão e colunas fossem acentuados.

No início deste ano o grau dos óculos que utilizo foi ampliado e tive que ser submetida a um processo cirúrgico na coluna por dores que pioraram após muitas horas em uma mesma posição, mesmo adaptando todo o espaço de trabalho e saindo frequentemente para uma breve caminhada em casa. Não consegui lidar com o problema de forma saudável. Além disso, frequentemente os estudantes do ensino médio, com os quais tenho contato, têm se queixado de abalos emocionais.

Expliquei anteriormente que minha pesquisa foi aperfeiçoada após processos anteriores que apresentaram comportamentos sendo restaurados, ou seja, os trabalhos desenvolvidos em grupo revelavam as angústias pelas quais os adolescentes passavam. Essas revelações ocorreram após a reflexão da práxis. Portanto, angústias de cunho profissional, familiar e coletivo em que a falta de liberdade, dificuldade em pensar e agir de acordo com regras da família, ou mesmo da sociedade, insegurança, baixa autoestima, foram os mais visitados.

Também expus considerações sobre a ocorrência de novas demandas emocionais que surgiram do isolamento social. Portanto, os medos e angústias dos estudantes com quem tive acesso aumentaram, gerando novos questionamentos direcionados às incertezas do futuro. Preocupações com familiares e consigo mesmo cresceram. Aqueles problemas antes valorizados foram reavaliados. Ressalto que os transtornos mentais têm sido, nos últimos anos, os agravos com que a escola precisou lidar. Estudantes estão deixando de se comprometer com os estudos pois não conseguem lidar com suas emoções.

Nesse aspecto, é importante observar que, segundo a folha informativa da Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS BRASIL, 2018), existem diferentes tipos de transtornos mentais e eles são geralmente caracterizados por uma combinação de pensamentos, percepções e comportamentos anormais, que também podem afetar a relação com outras pessoas. Dentre estes transtornos estão a Depressão, Transtorno Bipolar, Esquizofrenia e outras Psicoses, Deficiência intelectual (D.I) e Transtorno

Global do Desenvolvimento (TGDI), incluindo o Autismo (TEA). Esses transtornos se encontram entre as 20 principais causas de incapacidade no mundo.

A OMS (2018) estima que a depressão afeta 350 milhões de pessoas, sendo que a taxa de prevalência nos países varia entre 8% e 12%. Até 2018 era considerada a 3ª causa de carga global de doenças. A previsão é que subirá até 2030 para o 1º lugar.

Diante das condições que incapacitam o deslocamento das pessoas causadas pelo COVID 19, podemos perceber um número cada vez mais frequente de suicídio causado por depressão nesse cenário, já que aspectos psicossociais, estresse e problemas financeiros, falta do contato com familiares e amigos são fatores que podem acelerar o processo do adoecimento (OPAS/OMS BRASIL, 2018).

Segundo estudos feitos por Viapiana, Gomes e Albuquerque (2018), os principais transtornos são os de ansiedade, de humor, os somatoformes e o abuso de álcool. Observam que até 2018, embora houvesse um aumento do adoecimento psíquico, existiam poucos estudos na área. Desse modo, contextualizam que até meados do século XX, com o predomínio de uma racionalidade na biomedicina, a psiquiatria dava preferência à neurobiologia, considerando o adoecimento psíquico um caráter mais orgânico e cerebral do que contextualizada sócio culturalmente. E isso percorreu tempo considerável, até que em alguns países da América Latina esse processo ganhou novos delineamentos, com produções em torno da teoria da determinação social do processo saúde-doenças, influenciando o campo da saúde brasileira por volta de 1970. A contar desse momento, surgem estudos sobre o adoecimento psíquico que observam a relação dos fenômenos sociais.

Ante o exposto, a sociedade enfrenta novos desafios e, em consequência, a educação. Recebemos um número cada vez maior de jovens que se encaixam neste quadro, e cada vez mais há a necessidade de ampliar a concepção do papel da escola no atual contexto.

Diante desse tipo de adoecimento, é importante que a escola seja aliada de campos relacionados à saúde e amplie seu papel atual, revisitando os paradigmas políticos pedagógicos e reavaliando as propostas para esse tempo. Mais do que alcançar metas de provas externas, é preciso formação emocional a racional. Afinal, perante os estudos mencionados, a produção da doença surge em meio à convivência em sociedade e a instituição escolar é um dos espaços onde acontecem essas relações.

Embora as doenças psíquicas não possuam como principal causa a escola, é nela que temos visto elas se expressarem. Já assistimos estudantes do ensino médio saindo de

suas salas com crises de ansiedade com manifestações de tremores corporais, choros sem motivo aparente, falta de apetite e falta de motivação. Observamos, também, estudantes abandonarem os estudos pela incapacidade de lidar com crises de depressão ou tirarem suas vidas na tentativa desesperada de cessar a dor. Isso tudo sem mencionar outras dificuldades que as instituições escolares públicas e os professores enfrentam diariamente, sem possuírem recursos profissionais (profissionais da saúde), material, imaterial e muito menos financeiro.

Há outras facetas com o que a escola precisa lidar. Por exemplo, na escola pública existe o sistema de avaliações nacionais como a Prova Brasil, Avaliação Nacional da Educação Básica, Avaliação Nacional de Alfabetização, com o objetivo de avaliar o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um sistema que mede o nível do ensino quantitativamente sem levar em conta as peculiaridades mencionadas. Dada essas particularidades, a instituição escolar pública é considerada, por quem desconhece essa realidade, como inapropriada. Afinal de contas, muitas vezes, não conseguimos alcançar as metas quantitativas diante de tantos problemas humanos que nos atravessam. Somos avaliados pelo governo quantitativamente, lidando com o viver humano e com as multiculturas que chegam à escola.

Diante disso, sou conduzida à reflexão das narrativas construídas pelas experiências de projetos que tenho desenvolvido no contexto educacional desde 2015, propondo a abordagem terapêutica e sua necessária aplicação na escola. E isso independe do ambiente ou nível social do indivíduo, já que o contexto sociocultural em que vivenciamos afeta a emoção do ser humano, trazendo inúmeras consequências para a sociedade, uma vez que o indivíduo afetado emocionalmente, afeta todo o contexto social, que começa na família, atinge a escola e perpassa outras camadas da sociedade, interferindo, de forma inapropriada, em outros indivíduos com quem se relaciona (VISO, 2016), inclusive com as metas do sistema de avaliações externas que nos são exigidas.

Verifico, enfaticamente, que é necessária uma interferência terapêutica na escola; no entanto, não é papel do professor fazer a interferência de forma analítica. Ele pode propor ações que gerem momentos de ressignificação dos conteúdos emocionais através de suas práticas; porém, a abordagem analítica é papel de um profissional dessa área (psicólogos, terapeutas etc.) (VISO, 2016).

Diante das considerações levantadas sobre as alterações vivenciadas no contexto da escola, pensando nela como pessoas, percebemos que houve aspectos positivos e negativos.

Tanto discentes e docentes tiveram de se tornar articulados no trabalho com tecnologias. Sobre esse aspecto, houve transformações positivas que mudaram a relação da escola contemporânea com os TIs. Houve fortalecimento das oportunidades na experiência com trabalhos *online* e *off line*; palavras como compartilhamentos, envio de arquivos em nuvens, manipulação de arquivos diversos foram constantes; aulas síncronas através de ferramentas de vídeo conferência; compartilhamento de tela para apresentação de conteúdo; e utilização de ferramentas para interatividade foram elementos-chave para que essas aulas pudessem alcançar os estudantes.

No entanto, a alteração no modo de vida, os quais inclui saúde, tempo e espaço, repercutiram também no processo de ensino e aprendizagem. Não podemos negar que a falta de tempo para descanso suficiente altera a eficácia de um trabalho educativo.

Nesse sentido, o novo contexto alterou nossa relação com as pessoas e, em consequência, conosco mesmos.

Aspectos humanos foram negligenciados e atualmente, com o retorno gradativo, e em regime híbrido, essa relação tem sido repensada.

A experiência pandêmica avaliou a humanidade para a humanidade. Digo isso no sentido analítico. Em culturas onde houve respeito à vida humana ocorreu uma melhor administração da pandemia, destacando-se pelo desempenho satisfatório na contenção do vírus (AFP, 2021).

Em relação a isso, a Lowy Institute de Sydney, na Austrália, analisou 100 países de acordo com 6 critérios e os que melhor responderam à gestão pandêmica foram Nova Zelândia, Vietnã, Taiwan, Tailândia, Chipre, Ruanda, Islândia, Austrália, Letônia e Sri Lanka. O Brasil, México, Colômbia, Irã e Estados Unidos foram os piores na gestão da pandemia (AFP, 2021).

Não podemos deixar de pensar nessa relação humana, no valor da vida, nas experiências registradas numericamente e vivenciadas por cada pessoa que perdeu algum parente ou pessoa querida nesse tempo.

Essas experiências precisam ser registradas e passadas para outras gerações, para que não se repita. É preciso pensar no homem e sua relação consigo e com os outros. Por que essa geração deixou de pensar nos outros e no futuro?

Essa reflexão tem sido muito forte na minha prática artístico-pedagógica e tem sido motor para uma nova abordagem didática. Uma abordagem que reflita sobre humanidade para a humanidade.

4.2 – Autores das práticas escolares – os adolescentes.

De agora em diante, apresentarei características orgânicas e psíquicas dos autores das práticas artísticas no contexto escolar. Observo que meu papel nas práticas que mencionarei posteriormente é de proponente da atividade. Desse modo, como proponente, já me apresentei no capítulo um (1) desta narrativa.

Entendendo que a prática artística, e mesmo a escolar, é resultado da interação entre proposição e participação, sigo o caminho apresentando teoricamente, dentro da área do desenvolvimento humano, as características deste público que interage comigo: os adolescentes. Para tanto, apresento as concepções de Papalia, Feldman e Martorell (2013) e Senna e Dessen (2012). Posteriormente, prossigo dando exemplos através da apresentação de projetos desenvolvidos em culturas diferentes que usaram arte e arteterapia como alternativa de desenvolvimento subjetivo por meio das emoções.

4.2.1 – Os adolescentes e as emoções.

Segundo Papalia, Feldman e Martorell (2013), o desenvolvimento humano é um estudo científico dos processos sistemáticos de mudanças e estabilidades que ocorrem nas pessoas. Cientistas da área observam como grupos de indivíduos se desenvolvem desde a concepção até a maturidade. Reconhecem que é um processo que dura a vida toda.

Os estudos na área pretendem explicar, prever e intervir em análise de grupos específicos, reconhecendo que cada fase da vida possui necessidades básicas que precisam ser satisfeitas.

Desse modo, as autoras observam que o conceito da adolescência é recente e é uma construção social. Até o século XIX os jovens eram considerados crianças até deixarem a escola, casarem ou arrumarem um emprego. Apenas em 1920, com a criação do ensino médio, é que a fase da adolescência se tornou um período de transição para a vida adulta. Em algumas culturas, ainda hoje, essa fase é inexistente. As autoras também consideram oito fases no contexto das sociedades ocidentais, das quais a adolescência seria a 4ª fase compreendendo dos 11 aos 20 anos.

Dentre as características descritas pelas autoras, percebemos o desenvolvimento que ocorre em três áreas durante todas as fases da vida: físico, cognitivo e psicossocial.

Como colocado a seguir (PAPALIA; FELDMAN; MARTORELL, 2013, p.387-419):

- Desenvolvimento físico – o crescimento físico e outras mudanças são rápidas e profundas e ocorre a maturidade reprodutiva. Os principais riscos para a saúde emergem de questões comportamentais, tais como transtornos da alimentação e abuso de drogas.
- Desenvolvimento cognitivo – desenvolvem-se a capacidade de pensar abstratamente e racionalmente, embora com persistência de atitudes, comportamentos e pensamentos imaturos. Há uma crescente preocupação com a formação para o mercado de trabalho.
- Desenvolvimento psicossocial – a busca pela identidade, incluindo a identidade sexual, torna-se central. O relacionamento com os pais geralmente é bom. Os amigos podem exercer influência positiva ou negativa.

Por outro lado, no artigo “Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea” Senna e Dessen (2012) apresentam um percurso do estudo científico da adolescência, com base em duas fases da história das teorias do desenvolvimento propostas por Lerner e Steinberg (2004; 2009), e reiteradas por Goosens (2006).

Na primeira fase abordam autores como: G. Stanley Hall(1904), Teorias baseadas nos pressupostos da psicanálise de Sigmund Freud (1856-1939); Teoria do desenvolvimento social de Erik Erikson; teoria antropológica e social de Margaret Mead (1928/1979); e Teoria dos processos cognitivos do desenvolvimento de Jean Piaget. Consideraram que apesar das teorias apresentadas pelos autores descreverem as várias mudanças durante a adolescência, não foram suficientes para explicar o desenvolvimento nesta etapa da vida. (GOOSENS, 2006; LERNER & STEINBERG,2009).

Na segunda fase apresentaram a visão contextualista do desenvolvimento do adolescente. Portanto, grupos de estudiosos do desenvolvimento se reúnem em apoio à Carolina Consortium on Human Development (CCHD,1996) e estes grupos vinculados à ciência do desenvolvimento, propuseram um modelo abrangente denominado ciência do desenvolvimento, em que desenvolvimento refere-se a um fenômeno multifacetado, composto pelo conjunto de processos de mudanças progressivas, estruturais e organizacionais. Segundo a teoria curso da vida e o modelo ecológico apresentado por Urie Bronfenbrenner, o adolescente apresenta características próprias (individuais, psicológicas e biológicas), além de uma maneira peculiar em lidar com suas experiências de vida. É um sujeito ativo, produto e produtor do seu desenvolvimento. Esse modelo

auxilia a investigação da forma como os adolescentes estão situados em seus contextos específicos, como esses contextos influenciam o curso do seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, como os adolescentes influenciam esses contextos direta e indiretamente.

Estes conhecimentos têm permitido avanços no sentido de ultrapassar a visão inicial de adolescência como um período de turbulência e instabilidade, para incorporar uma visão mais positiva do desenvolvimento do adolescente.

Deste modo, percebemos que não podemos negligenciar a influência de diferentes ambientes, uma vez que existe desenvolvimento decisivo na adolescência, inclusive podemos entender que as condições estabelecidas pelos contextos podem reforçar valores associados à saúde e ao bem estar destes jovens, que auxiliem no sucesso escolar, consciência social, e outros aspectos que uma intervenção temática pode causar o que ressalta uma relevância em desenvolver pesquisa com esse público.

Nesta ótica, Jeanine Whalley (2009), pesquisadora norte americana escreveu um relatório a Winston Churchill¹⁰ intitulado “As artes como meio de desenvolver a inteligência emocional em jovens” para a área de artes, educação e jovens na qual foi bolsista, após um processo de coleta de dados. Em seus estudos sobre o tema, verificou como o processo criativo é relevante para a construção do mundo subjetivo dos indivíduos.

A autora descreveu que fez parte da avaliação de um teatro comunitário (Chickenshed) por três anos. E foi a partir dessa experiência que começou ter contato com um tipo de teatro que promovia inclusão social e mudanças comportamentais na vida dos jovens participantes do projeto. Anos depois se candidatou como pesquisadora em Winston Churchill na área das artes, educação e jovens. Seu objetivo era pesquisar a inteligência emocional segundo Saveloy¹¹ e Mayer.

Havia ouvido falar de experiências com arte em comunidades carentes na Austrália, principalmente com índios aborígenes. Assim, começou uma pesquisa de campo que a levou para três instituições na Austrália. A pesquisadora passou seis semanas visitando

¹⁰ WINSTON CHURCHILL MEMORIAL TRUST administra os CHURCHILL FELLOWSHIP, um programa exclusivo de bolsas de pesquisas no exterior. Apoiam qualquer cidadão britânico (adulto) que possui investigação relevante, a viajar pelo mundo em busca de soluções inovadoras para problemas considerados urgentes na sociedade. Atuam em oito temas considerados por eles como universais: arte e cultura; comunidade e cidadania; economia e empreendimento; educação e habilidades; meio ambiente e recursos; saúde e bem-estar; gestão e administração pública; e ciências e tecnologia. Concedem anualmente cerca de 150 bolsas para viagem por 4 a 8 semanas. Foi criada por subscrição pública em 1965 com Winston Churchill.

¹¹ Salovey era um professor da Universidade de Yale, enquanto Mayer era um estudante de pós-doutorado na década de 90. Eles pesquisaram juntos e publicaram vários artigos sobre o tema inteligência emocional. Foram os primeiros a discorrerem sobre o assunto.

essas instituições que possuem projetos por meio das artes como: *Western Edge Youth Art*, em Melbourne; *TMAG gots*, na Tasmânia; e *Comunidade Art Darwin* entre os Aborígenes.

Em *Western Edge Youth Art*¹² observou como os exercícios com jogos teatrais promoviam uma mudança social por meio da arte como catalizadora. No relatório, ela observa as influências teatrais do brasileiro Augusto Boal, com o teatro do oprimido, e do pedagogo Paulo Freire, e como esses teóricos foram importantes para a comunidade. Eles passaram a valorizar o autoconhecimento e relacioná-lo às mudanças políticas.

Em *TMAG gots na Tasmânia*¹³ a autora verificou que o engajamento em defesa da cultura transformou jovens em educadores culturais e curadores.

Em *Comunidade Art Darwin*¹⁴ verificou o empenho dos responsáveis pela instituição em desenvolverem projetos para adolescentes locais como curso de vídeo, fotografia que girava em torno da identidade intitulada “My MalaK”. Esse trabalho objetivava o autoconhecimento unido à profissionalização dos jovens.

Diante dos projetos que visitou, Whalley (2009) percebeu que em todos estes foram produzidos efeitos significativos para a inteligência emocional, verificando temas como autenticidade, consistência, sensação de pertencimento, senso de propósito e, de forma sutil, a arte como terapia ao construir a ideia de identidade nos sujeitos.

Diferentemente, Laura Nãstasã (2014) desenvolveu um trabalho de arteterapia, utilizando como recurso expressivo a confecção de bonecas. Seu objetivo era verificar o desenvolvimento da inteligência emocional em grupos experimentais e de controle. Foram escolhidas 60 pessoas de faixas etárias diferentes que foram divididas em 2 grupos de 30 (experimental ou controle). Assim, fizeram testes psicológicos antes e depois das vivências arteterapêuticas (EIS¹⁵, TQE¹⁶, TIE¹⁷, BTPIE¹⁸). Concluíram que os dados estatísticos levantados pelos testes sustentaram a afirmação de que a intervenção do grupo de arteterapia experimental determina o desenvolvimento da inteligência emocional.

¹² Organização sem fins lucrativos estabelecida para proporcionar experiências positivas de arte e desempenho de jovens de diferentes origens culturais e sociais que viviam nos subúrbios de Melbourne.

¹³ Grupo de jovens que apoiam o Museu da Tasmânia e a galeria de arte. O objetivo é fazer a comunidade mais jovem se conectar com o museu.

¹⁴ Organização de comunidade carente Aborígene.

¹⁵ Schutte et al,1998

¹⁶ Segal, 1999

¹⁷ Roco,2001

¹⁸ Madeira,2003

A Associação Americana de Arte terapia (AAT) pressupõe que o processo pode ser um meio de reconciliação de conflitos e de estimular a autoconsciência e o crescimento pessoal.

Desse modo, foram apresentadas duas experiências que tinham como objetivo o desenvolvimento da inteligência emocional, tendo como referências teóricas os estudos de Mayer e Salovey. Em ambas as experiências foram percebidas a confirmação positiva de desenvolvimento das emoções por meio de algum processo artístico.

É fato que as emoções fazem parte da subjetividade dos indivíduos e influenciam na capacidade de perceber, avaliar e expressar. São muito importantes no gerenciamento das relações e de si mesmo, porém, são lugares pouco acessados pelos mecanismos de formação social.

Além disso, percebemos nas experiências apresentadas, o quanto a arte, além de ser uma linguagem agregadora de saberes, revela, desenvolve e estimula as emoções.

Com efeito, as experiências que transformam o indivíduo são aquelas que passam, acontecem e tocam os sujeitos expostos (LARROSA, 2008). O sujeito precisa deixar-se envolver no processo, por meio de uma experiência que passe por ele de modo peculiar.

Neste aspecto, nas experiências relatadas por Whalley (2009), percebemos entrega significativa ao ponto dos sujeitos envolvidos mudarem seus comportamentos. Foi concluído que os trabalhos direcionados utilizando arte produziram efeitos significativos gerando autenticidade, consistência, sensação de pertencimento, senso de propósito (WHALLEY, 2009).

De forma semelhante, a experiência de Nãstasã (2014) descreve como os adolescentes envolvidos na experiência mudaram significativamente seus comportamentos.

A autora descreve como foi difícil o processo de lidar com o adolescente, mas como essas dificuldades foram substituídas pela necessidade de abordagens que alcançassem as peculiaridades dessa fase como trabalho em grupo, o uso de imagem combinada ao de linguagem verbal, a necessidade de não dar diagnóstico, o uso da escuta terapêutica e o respeito pela sensibilidade presente nessa fase da vida.

Percebemos que os adolescentes que foram envolvidos nos trabalhos direcionados pela arteterapeuta, por exemplo, transformaram suas energias psíquicas pela experiência do processo artístico, ressignificaram suas dificuldades e mudaram o comportamento gradativamente.

Diante do exposto, foram constatadas, nas experiências apresentadas sobre o contato de jovens com a arte, as transformações perceptíveis no comportamento dos envolvidos.

Verifica-se, nos relatos, a capacidade da arte e da arteterapia como instrumento de reprogramação de conflitos internos.

Considero a arte como força propulsora da vida que afeta os indivíduos. Quando a proposição e a estimulação são pontuais, eles se transformam veiculados pelo próprio processo de construção do trabalho.

O processo criativo é evidentemente um mecanismo de poder, pois neste momento o indivíduo expressa toda sua energia psíquica, interpretando e ressignificando o tema abordado, dando a ele novas direções e novos moldes, sendo apenas um reflexo projetivo do que se pode fazer na vida.

No processo criativo o saber da experiência é manifestado e o indivíduo é afetado e transformado.

Diante do exposto, devido aos apontamentos apresentados neste capítulo sobre a interação da arte como terapia e suas contribuições nos trabalhos com adolescentes, apresentarei a arteterapia, analisando sua história e concepções.

4.3 Práticas anteriores à pandemia do COVID-19

No primeiro capítulo mencionei que o Mestrado me fez revisitare a minha prática como docente. E esse olhar agenciado pelas conexões estabelecidas academicamente, movimentou minha forma de atuar e ensinar.

Já atuava como arteterapeuta institucional com crianças com Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGDI) nos AEES da prefeitura e como professora de ARTE no ensino médio. Mesmo diante dos atravessamentos que possuo, tendo em comum a criatividade, ainda vivia um dilema interno entre separar os conteúdos que eram para tratamentos (saúde) e os que eram para sala de aula (educação).

Com efeito, fui motivada a desenvolver projetos no contexto escolar, ainda nas aulas do Mestrado PROF ARTE, com as práticas expressivas e as discussões teóricas que nos foram oportunizadas nos encontros acadêmicos. De maneira afetiva, fui afetada pelos textos que me fizeram revisitare meu processo, aulas que me fizeram refletir a prática e orientações que me levaram a cartografar os meus desejos.

Na época fui instigada pelos textos de Diana Taylor e Marcela Fuentes (TAYLOR e FUENTES, 2011); Renato Cohen (COHEN, 2002); Richard Schechner (SCHECHNER, 2006); Ileana Diéguez Caballero (CABALLERO, 2016) sobre performance, e de Jorge Larrosa (LARROSA, 2008); e Walter Benjamin (BENJAMIM, 1994) sobre a questão da “Experiência”. Fui ainda motivada pelas experiências pessoais de releitura dos parangolés de Hélio Oiticica (OITICICA, 1986) e desmontagens feitas nas aulas de disciplinas do MP (Prof-Artes), que fizeram com que surgisse a ideia de propor aos alunos do ensino médio a criação de “ações” performativas.

Desse modo, passei a desenvolver, a partir de 2015, o que chamo hoje de “intervenções” com estudantes do 3º ano do ensino médio. A princípio foram experimentações práticas dos termos/conceitos que a arte contemporânea trabalha e reflete como: Proposição e participação; Arte efêmera; Arte Conceitual; Performance; Happening; Apropriação e ressignificação; e outros termos.

Além disso, essas experimentações foram pensadas para acontecerem durante os momentos de intervalo do recreio, com temas e linguagens artístico-expressivos escolhidos pelos próprios estudantes e, após o processo de construção e apresentação do trabalho, eu reservava uma aula para mediar sobre expectativas e percepções dos estudantes acerca da atividade desenvolvida.

Dessa forma, as atividades começaram a ser desenvolvidas e causaram muito estranhamento tanto do corpo docente quanto discente; mas, com o decorrer dos meses, a escola foi se tornando movimentada com as práticas e, aos poucos, todos os estudantes do período foram motivados a desenvolver a atividade prática proposta.

Figura 9 - Fotografia de alunas de 3º em ação performativa: onde está a liberdade de expressão?



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 2015.

Figura 10 – Fotografia de alunos em Ação performativa: O que tem lá em cima?



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 2015.

Figura 11 – Fotografia de alunos do 3º em ação performativa: dança muito louca



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 2015.

Figura 12 - detalhe figura 11



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 2015.

Os registros de 2015 contribuíram para que os estudantes do 3º ano do ensino médio e 2º ano do ensino médio de 2016 fossem motivados a desenvolverem o mesmo tipo de atividade. Assim, aconteceram muitas intervenções em 2016, paralelamente em um mesmo intervalo, com temas e linguagens diferentes dentre as quais as instalações e as performances tiveram lugar expressivo. Esses acontecimentos permitiram perceber, em

diálogo com orientadora na pesquisa do Mestrado, o que nomeamos de “fluxos geradores de criatividade”.

Figura 13 - O que fazer diante dos obstáculos? Instalação 2º ano



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 2016.

Figura 14 – Fotografia de ação performativa - Guerra



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 2016.

Nos anos posteriores, 2017 a 2018, os estudantes já me pediam para desenvolver com eles tais atividades que tinham visto no ano anterior durante seus intervalos como espectadores. Nesses anos elas foram sendo aprimoradas com temas reflexivos e permitiam aos estudantes, e equipe pedagógica, visualizar suas reflexões por meio do corpo. Diante desses acontecimentos, a equipe gestora começou a me procurar para

desenvolver intervenções temáticas como: “Dia da mulher”; “Dia da consciência negra”; “Setembro amarelo”; e “Dia da família na escola”.

Figura 15 - Fotografia de alunas do 3º em ação performativa:
HOMOFOBIA.



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 2017.

Figura 16 - Fotografia de Instalação de Alunas do 3º - Liberdade.



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 2017.

Figura 17 – Fotografia de Instalação de Alunos do 2º - Corrupção.



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 2017.

Figura 18 – Fotografia de Instalação de Alunos do 2º - Plantação de cartas para a família.



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 2018.

Figura 19 – Fotografia de performance de Alunas do 3º - sobre as mulheres.



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 2018.

Figura 20 - Fotografia de performance dos alunos do 3º - Violência contra a mulher.



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 2018.

Conseqüentemente, com a observação da potência dessas atividades, em 2018 a equipe gestora solicitou que eu inserisse essa proposta no Projeto Político e Pedagógico da escola. Desde então, ela tem sido visitada por muitos professores de áreas diferentes

(Língua Portuguesa, Inglês, História, Geografia), os quais têm usado como recurso para discutir a suas respectivas temáticas na escola e durante o recreio. Os próprios estudantes pedem aos professores de outras disciplinas que usem o projeto “intervenções” para se trabalhar no contexto escolar atualmente.

Retomando as percepções apresentadas na dissertação sobre o assunto e as reflexões que me foram oportunizadas nas aulas de Doutorado em educação e as orientações, verifiquei que tudo o que percebo nas atividades, como professora e arteterapeuta, está vinculado ao desenvolvimento da subjetividade e aos aspectos que envolvem as emoções no contexto escolar.

Em vista disso, nos anos que se seguiram, li muitos relatórios dos estudantes a respeito das práticas desenvolvidas. Em todos os anos solicitei que eles desenvolvessem um texto narrativo sobre as considerações que ligassem a proposta ao tema e suas escolhas. Assim, considerando um compêndio de cinco anos de atividades como essa, sendo desenvolvidas no contexto escolar, elaborei alguns apontamentos que colaboram para essa pesquisa:

- Somente a prática sem uma reflexão sobre o modo de operação da própria atividade e sem a reflexão do sentido não traz transformações pontuais.
- A percepção do sentido só pode ser mediada por um professor. Os estudantes não conseguem perceber essa relação sem um estímulo.
- As aulas que ministrei utilizando-me do círculo cultural, onde eles tiveram liberdade de exporem suas percepções sem serem criticados foram as mais ricas.
- Uma aula com referências bibliográficas, biográficas e expressivas sobre o tema interfere diretamente na produção dos estudantes.
- Quanto mais informações sobre o tema os estudantes tiverem acesso, mais rico o desenvolvimento e a fruição da obra produzida.
- O processo de construção do trabalho tem sido colocado como elemento transformador nos vários anos, segundo relatos dos estudantes.
- As intervenções possuem vestígios do inconsciente pessoal e coletivo, sendo resgatados por comportamentos restaurados e por elementos simbólicos.
- As atividades desenvolvidas com momentos anteriores de sensibilização foram mais criativas e reveladoras.

Diante desses apontamentos, sigo refletindo sobre como acontece o processo de individualização, respeitando a individualidade de cada turma e as atividades que cada grupo de sujeitos me apresentou durante o ano letivo.

Como esses registros ainda estão sendo estudados, serão abordados posteriormente. Apresento agora a última abordagem realizada que estabelece conexão entre arte, educação e arteterapia.

4.4 - Criação de si: Uma experiência de Arte, Educação e Arteterapia, a partir do canibalismo cultural brasileiro.

Em 2018, tratando do tema “canibalismo cultural no Brasil”, com alunos do ensino médio, que reflete sobre a produção cultural no Brasil da modernidade, surgiu a ideia de propor um projeto que foi intitulado: Criação de si e Baile Medieval.

O projeto “Baile medieval e a criação de si” nasceu da inquietação enquanto docente de Arte de uma escola de educação básica no município de Uberlândia – Minas Gerais/MG, diante da problemática ligada à inteligência emocional vivenciada pelos estudantes do ensino médio.

Na tentativa de promover uma vivência arteterapêutica¹⁹ que auxiliasse o bem-estar dos estudantes, a ponto de amenizar os conflitos internos vividos por eles, foi proposto um trabalho de construção de personagens aos estudantes do 3º ano do ensino médio para ser apresentado em um Baile com padrão Medieval diante de um Rei (figura arquetípica – será abordada ao final do projeto). Essa vivência teve por pressuposto a conscientização dos estudantes, promovendo, assim, uma aproximação ao autoconhecimento através da reflexão sobre a persona²⁰.

A partir das verificações percebidas durante o ano letivo que revelava a quantidade de estudantes adoecidos emocionalmente, entendendo que era possível fazer algo que estivesse ao alcance, sem desmerecer os conteúdos relativos às áreas de conhecimento da série em questão, foi promovida, com o projeto, a integração de temas referentes ao ensino que compõem a grade curricular do 3º ano, levando os estudantes a reconhecerem a importância dessa vivência e sua relação com a vida, ligando conteúdos à prática.

¹⁹ A professora que propõe o projeto é arteterapeuta associada à AMART/UBAAT (175/0518 – Cristina Garcia Palhares Viso)

²⁰ Termo criado por Carl G. Jung – máscara coletivamente reconhecível e aceitável que é responsável pela nossa adaptação no coletivo e se reflete na moda, pensamento e comportamento. (RAMOS e MACHADO, 2004, p. 46)

Além disso, desfrutou-se da oportunidade de compreender o quanto os personagens criados poderiam refletir anseios, negações e complexos²¹ dos estudantes.

Assim, entre os principais objetivos desse projeto estavam:

- Proporcionar a interação entre professores, funcionários e estudantes;
- Viabilizar a troca de experiências por meio de conhecimentos prévios entre os alunos;
- Propiciar um trabalho interdisciplinar a partir do tema integrador: *Criação de si e baile medieval*;
- Aprender sobre Antropofagia – termo cunhado por Oswald de Andrade ao se referir à produção moderna na literatura, artes visuais e cênicas;
- Reconhecer acervos visuais e literários de artistas que se apropriaram do movimento antropofágico;
- Analisar a obra áudio visual que possui um cuidado antropofágico sobre a ideia da criação de si como o produto disponível em Youtube – *Seus pequenos grandes olhos negros*²²; e
- Refletir sobre a Persona e o arquétipo do Rei e sua relação com o sujeito.

Dentre as orientações para elaboração do trabalho estava a necessidade de se realizar o trabalho individualmente. Eles deveriam desenvolver um personagem pensando no princípio antropofágico, verificando:

- a) Habilidades especiais;
- b) Lugar;
- c) Descrição das pessoas do lugar; e
- d) Comportamento do personagem (já que este iria se apresentar diante de uma figura importante- Rei).

O baile aconteceu no dia 28 de setembro das 2018 às 18:00hs. Foi reservado um salão para o evento e o lugar foi preparado com um tapete vermelho ao centro. A ideia era estimular o imaginário dos estudantes criando um espaço cênico que favorecesse as encenações performativas que aconteceriam. Foram escolhidas músicas do período medieval para que os estudantes se situassem na história.

No baile os estudantes se vestiram e se comportaram segundo as proposições do personagem criado. Seguiram a ideia de que foram convidados por um rei a participar de

²¹ Termo cunhado por Carl G. Jung – são temas emocionais reprimidos capazes de provocar distúrbios psicológicos permanentes, ou mesmo, em alguns casos, sintomas de neurose. (JUNG, 2008, p.28)

²² <https://www.youtube.com/watch?v=HQdpBix1kE> . Parte do TCC citado em referências.

um GRANDE BAILE. Assim, cada sujeito era representante de seu reino e, para tanto, deveriam se comportar seguindo a ideia do personagem criado.

Figura 21 - Detalhe de decoração feita pelos estudantes



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 2018.

Deveriam, em momento oportuno:

- a) Se apresentar diante do REI – descrevendo seu personagem, o lugar de onde vieram e suas habilidades;
- b) Participar do GRANDE BAILE seguindo o requinte da época do rei; e
- c) Se envolver na história performando com o personagem.

Figura 22 – Registro fotográfico sobre apresentação dos estudantes diante do rei.



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 2018.

Figura 23 – Fotografia de Turma de ensino médio 1



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 2018.

Figura 24 – Fotografia de Turma de ensino médio 2



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 2018.

A proposta de trabalho foi estendida a alguns professores que participaram da ideia com os alunos como os de inglês, história, educação física, biologia e português.

O baile foi um sucesso e a avaliação, feita posteriormente sobre a fruição do acontecimento, revelou desejos, constrangimentos e sonhos, ora perdidos pelos afazeres ou por palavras de negação de pessoas próximas. Conscientizaram-se sobre aspectos relevantes do comportamento pessoal em contraponto aos desejos futuros.

No momento de fruição, usei recursos da arteterapia para que eles pudessem perceber, nos personagens criados e escolhidos por eles, alguns aspectos de sua subjetividade que refletiam o lado luz e o lado sombra, através da identificação dos arquétipos que cada símbolo representava. Eles registraram suas percepções em forma de escrita criativa, o que propiciou que muitos tivessem clareza quanto ao momento em que estavam vivendo.

Porquanto, o arquétipo é mais um conceito elaborado por Jung e são imagens universais que existiram desde os tempos mais remotos. São conteúdos simbólicos e podem ser aplicados aos conteúdos do inconsciente coletivo. Seria a representação psicológica do instinto que pode ser atualizado pelas experiências individuais. Possuem aspectos universais de padrões de comportamento humano. (JUNG, 2008 e 2014; RAMOS e MACHADO, 2004)

Segundo Jung (2014, p.13) o arquétipo é uma expressão que pode ser encontrada no mito e no conto de fadas. Porém, ele pode diferir sensivelmente da fórmula historicamente elaborada. Por isso, “ele representa essencialmente um conteúdo inconsciente, o qual se modifica através de sua conscientização e percepção, assumindo matizes que variam de acordo com a consciência individual na qual se manifesta”. (JUNG, 2014, p. 14)

Portanto, a figura do REI, utilizado como símbolo principal na festa, é uma figura arquetípica que representa, entre outros aspectos, a projeção do eu superior, um ideal a realizar. Segundo o dicionário de símbolos de Jean Chevalier (2016, p.776), a imagem do rei concentra sobre si os desejos de autonomia de governo de si mesmo, de conhecimento integral, de consciência. Se considerarmos a imagem positiva do rei, simboliza o arquétipo da perfeição humana.

Desse modo, utilizou-se a simbologia da apresentação da persona simbolizada pelo personagem criado, diante da consciência, representado pela figura do rei.

Posteriormente, foram percebidas mudanças de comportamento em alguns alunos que estavam com problemas relacionais e/ou de autoafirmação no meio dos colegas. As turmas tornaram-se mais unidas e a experiência causou expectativas nos outros estudantes.

4.5 - Projeto Identidade: Uma prática durante o ensino híbrido

Com a resposta positiva do projeto “Criação de si”, no final de 2018, comecei a estudar uma forma de desenvolver algo que continuasse o pensamento e que me auxiliasse a responder as questões que me propus para esta tese especificamente.

Assim, em 2019 comecei o ano esboçando as propostas. No entanto, adoeci e ele ficou para ser pensado em 2020. Porém, como mencionado, precisei parar o projeto nos moldes que estava desenvolvendo desde 2015, necessitando ser repensado em virtude da pandemia COVID 19.

Foi apenas no final de 2021 que uma nova proposta surgiu e ela continuou seguindo o princípio do projeto “criação de si” que intitulei - identidade.

Nessa proposta, usei imagens, música e contos. Deixei que os estudantes verbalizassem mais e respeitei a sequência de ações que venho utilizando nas propostas.

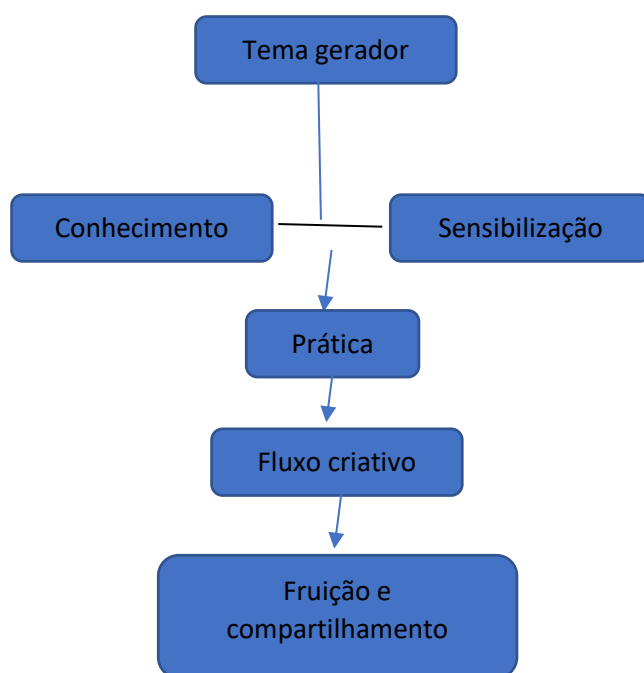
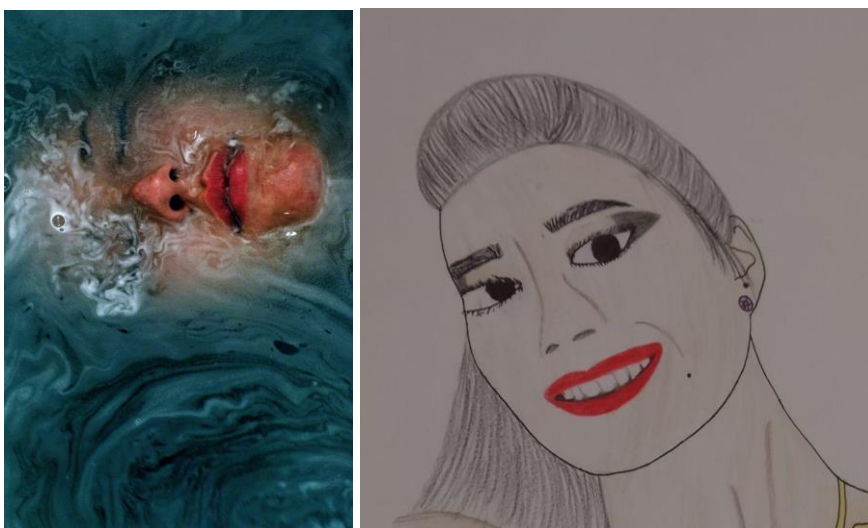
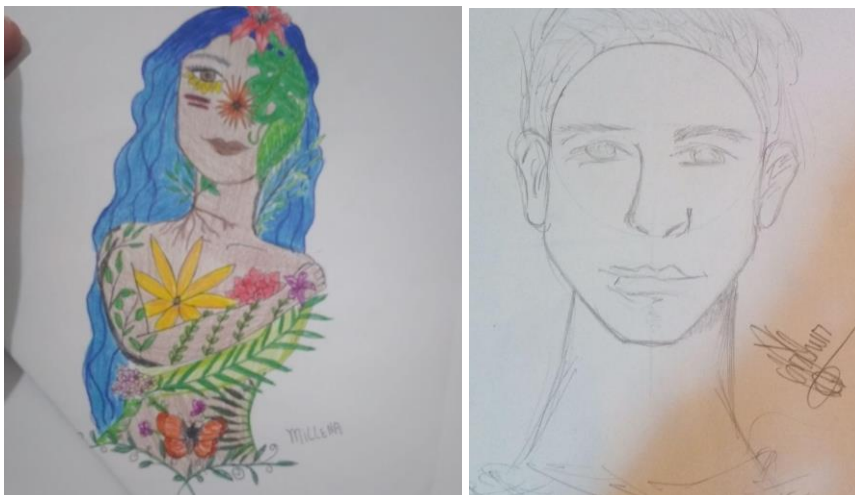


Figura 25 - Produções dos estudantes do 3º ano do ensino médio - Identidade: Quem sou eu?





Fonte: imagens enviadas via google sala de aula. Uberlândia, 2021

Posteriormente, com alguns estudantes, fizemos outro tipo de proposta, seguindo a mesma temática: “A escuta e a identidade” e a “A vida e a identidade”.

Para a primeira proposta, “A escuta e a identidade”, o tema gerador foi a composição de Karlheinz Stockhausen (1928-2007) “O canto da juventude”, que se apropriou de paisagens sonoras²³ e desenvolveu uma composição sonora peculiar. A proposta feita aos estudantes, após estudo da composição, era que eles pudessem compor sua música baseada em paisagens sonoras que faziam parte de sua rotina, sua vida. Utilizaram aplicativo de gravação e edição de áudio. Algumas produções podem ser apreciadas em:

<https://drive.google.com/file/d/1-zN6rUJbZJsBsKRkB-50xLbJM0P1nHna/view?usp=sharing>;

<https://drive.google.com/file/d/1pRUYKAA6l4qsukMTahr6HMqRx0WHmEk2/view?usp=sharing>;

https://drive.google.com/file/d/1RL--yJ2WH9fCNsbHBt-Jntexji_zqswa/view?usp=sharing ;

Neste trabalho, várias composições refletem o gosto pessoal por ritmo e a percepção dos espaços de vivência.

Após o desenvolvimento deste trabalho, apresentei a obra “A vida em um dia” - *Life in a Day*, organizada por Kevin Macdonald e Ridley Scott (2010 e 2020), e a obra “Seus pequenos olhos negros” (2017), de Guilherme. Solicitei que elaborassem uma

²³ Termo criado por Murray Schafer (1933-2021).

produção áudio visual que expressasse a vida pessoal dos estudantes, bem como suas questões.

Ao final de tais propostas, os estudantes elaboraram relatórios com observações, de forma narrativa, a respeito do trabalho criado.

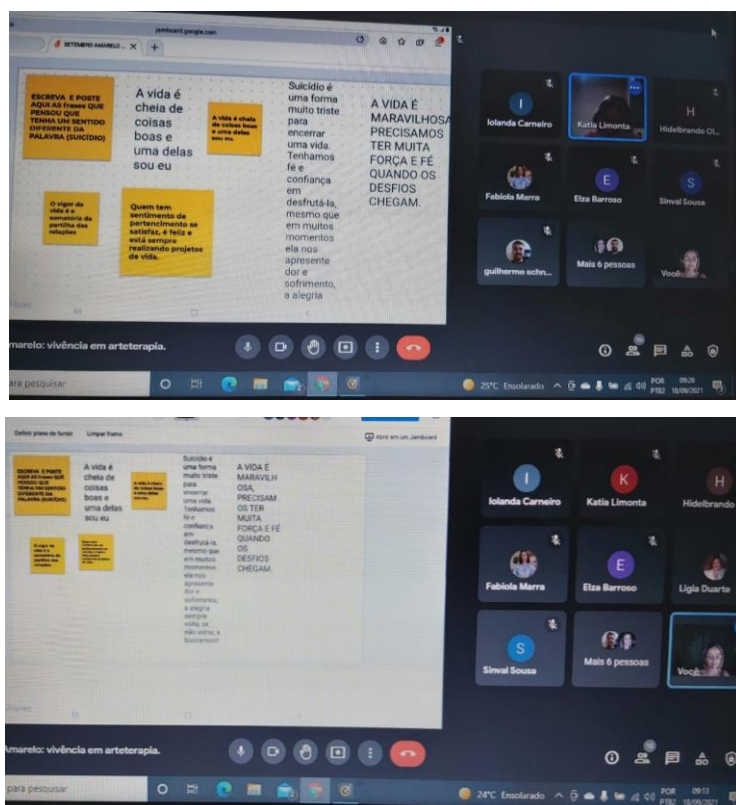
Essas propostas, diferentes das intervenções, foram apresentadas apenas para as turmas de origem e discutidas no momento de compartilhamento.

As produções refletem filosoficamente muitas questões que contornam os estudantes no momento vivido, sobretudo um olhar para suas emoções durante a experiência de pandemia.

Posteriormente, fiz a mesma proposta iniciada com os estudantes para colegas professores e a resposta superou as expectativas.

Também foi percebido que muitos colegas passavam por situações emocionais delicadas que interferiam em sua rotina de trabalho, como colegas que durante a pandemia perderam maridos, pais, filhos.

Figura 26 - Projeto “Identidade” com os Professores da escola.



Fonte: autoria própria. Uberlândia, 2021

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese recorreu a autoetnografia para apresentar um olhar imersivo sobre como acontece o desenvolvimento de minha prática, apresentando como ela se construiu ao longo dos anos de docência e como é atravessada por elementos da arte, educação e arteterapia.

Diante do que foi apresentado ao longo da pesquisa, e considerando meu lugar como pesquisadora, professora, artista e arteterapeuta, pude perceber que todas as propostas vivenciadas pelos estudantes até o momento, por meio das proposições, só foram possíveis através da compreensão da minha professoralidade, e da minha subjetividade, a qual também está em processo. É através dela que posso conceber a direcionalidade temática por meio da qual se inicia o processo prático em sala de aula.

Entretanto, é importante compreendermos que a concepção do processo da subjetividade, que me propus cartografar, compreendeu as particularidades orgânicas individuais inseridas em um contexto histórico, cultural e social específicos, refletidos conscientemente, e inconscientemente, nas ações dos indivíduos.

Ao iniciar essa tese, tinha em mente que o processo criativo era o objeto de estudo e um recorte do tema subjetividade na escola. Era também um recorte que ligava as áreas de atuação que me propus narrar.

A partir desse objeto, tencionei responder quais aspectos relevantes trabalhados nas aulas de arte poderiam possibilitar experiências transformadoras nos sujeitos, como ocorrem e se essas experiências permitiriam o processo de individuação.

Desse modo, o processo criativo já havia sido visitado nas propostas durante o recreio de 2015 a 2017. Em 2018, com o projeto “Criação de si”, esse objeto foi sendo aperfeiçoado caminhando para a última proposta que culminou a pesquisa sobre o tema “Identidade”.

Em razão da pandemia, a temática “Identidade” tornou-se uma maneira de tratar os temas geradores, utilizando as mídias digitais e recursos tais como JAM, *Google* sala de aula, *Google Meet*, aplicativos de edição áudio visual e sonoro, para interagir com os estudantes, para trabalhar processo criativo e receber as propostas digitais de atividades.

Outro aspecto importante foi desenvolver a proposta aceita pelo Comitê de Ética. Para tanto, ao final de 2021, escolhi 2 turmas da escola para esta finalidade.

À vista disso, de um público de 23 turmas do ensino médio, delimitei o número de estudantes escolhendo duas turmas de 3º colegial que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo desenvolvido para a Plataforma Brasil. Para essas duas turmas

desenvolvi as últimas propostas de trabalho em regime híbrido após o período de pandemia COVID/19. As propostas foram articuladas tanto presencialmente quanto *online*, ou seja, o processo criativo ocorreu nas aulas de arte presencial e *online*.

Após o desenvolvimento das atividades, os estudantes podiam compartilhar suas percepções acerca da experiência com o trabalho e o tema gerador, tanto através da fala quanto da escrita, pois escreveram relatórios com suas narrativas.

Portanto, dos 40 estudantes que aceitaram participar da pesquisa, cerca de 80% verificou, no processo, temas pessoais a partir do tema gerador; no entanto, o restante (20%) não conseguiu perceber essa relação com suas questões pessoais.

Os estudantes que mais absorveram o tema gerador foram aqueles que conseguiram conectá-los às questões pessoais.

A percepção desenvolvida possibilitou a alguns estudantes, segundo relatos pessoais retirados de relatórios, a compreensão mais elaborada em outras disciplinas na área de humanas como Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia e História, mesmo diante de temas diferentes.

Também argumentaram que a visão pessoal acerca de si sofreu alterações positivas após o desenvolvimento dos trabalhos, gerando autoaceitação e sentimento de pertencimento.

Portanto, a hipótese levantada no início desta tese ressalta a necessidade de compreensão de como ocorre o desenvolvimento da subjetividade e de como ela pode se transformar durante o processo criativo nas aulas de arte, mediado por conhecimento em arteterapia (sensibilização, trabalho expressivo, compartilhamento e encerramento), permitindo, concretamente, aos sujeitos envolvidos, a ressignificação de conteúdos emocionais.

A hipótese foi articulada em todo o texto, através de descrições conceituais até as narrativas de experiências pessoais que constituem a minha prática pessoal, bem como experiências coletivas que descrevem algumas práticas e seus resultados.

Nesta lógica, foi verificado, através da percepção de que o processo criativo não tinha início com os estudantes, mas, sim, através da dinâmica pessoal, a qual inclui as motivações que são energias que movimentaram o fazer. O comportamento, o ambiente, o domínio, tudo se transforma dialogicamente no ato criativo.

Assim como Amabile, Csikszentmihalyi, Torrance, Vygotsky, e a psicologia cultural, compreendo a criatividade como algo que precisa ser desenvolvido e que, para

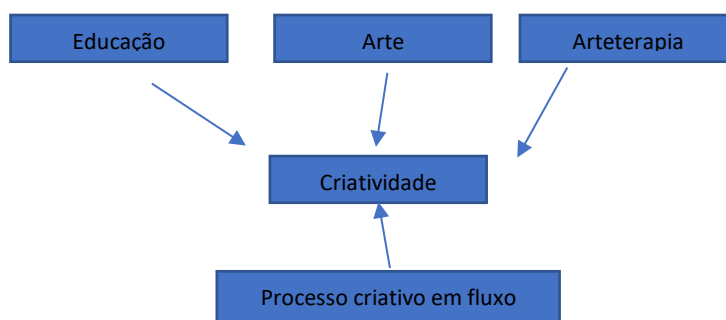
tal, é preciso um processo. E o processo criativo é um comportamento sistêmico que inclui o agente e suas características subjetivas somadas ao contexto e ao domínio.

Pensar no processo criativo significa pensar também no movimento do fluxo criativo, nos agentes que interagem para criar e os movimentos do criar.

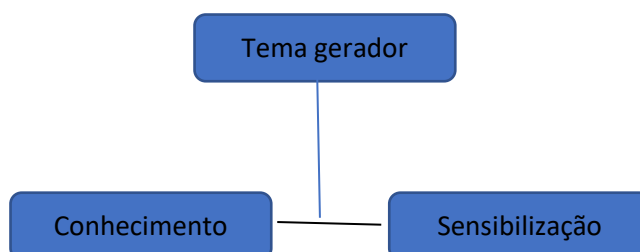
Neste seguimento, as referências para trabalhar a minha praxe são: uma educação vinculada à individuação, ou conhecimento de si, que permita a criação de um corpo sem órgão (CSO); educação que desenvolva um corpo incorporado, tendo como estratégia uma direcionalidade temática, a partir da qual seja instrumento gerador, ou agregador, que dialogue com outros conteúdos e produza novos saberes e novas práticas, focando no indivíduo; e educação que permita desenvolver sua subjetividade através da valorização do processo criativo em fluxo.

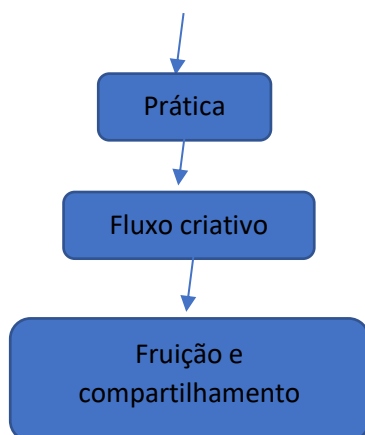
Desse modo, compreendi o processo criativo em fluxo como o elemento que liga os saberes adquiridos como profissional artista, professora e arteterapeuta, bem como os conceitos que considerei fundamentais para trabalhar a direcionalidade temática.

Portanto:



Entendendo que a criatividade é o elemento que liga as três áreas de atuação e o processo como dinâmica de aula que gera fluxos criativos, trabalho a prática da seguinte maneira:





A criatividade pode ser gerada a partir de um conhecimento temático através do qual nossa inteligência é capaz de fazer inúmeras associações. Elas vão pensar estratégias para a construção do trabalho através do qual o sujeito criador refletirá a respeito do próprio fazer, associando-o ao tema gerador e às suas questões pessoais e subjetivas no momento que denomino fruição e compartilhamento. Esse produto, por sua vez, compõe material para se pensar outros temas ou os mesmos temas com abordagens diferentes.

É importante desenvolver um conhecimento consistente sobre o tema contextualizado e bem fluído, pois ele é o que direciona o processo criativo e une o que nomeio “conhecer” e “sensibilizar”. É o momento em que são trabalhados os conteúdos simbólicos que, por sua vez, estimulam ordenação consciente.

Neste caso, a sensibilização é o momento de pensar no tema voltado para si, experimentando a introversão, pensando no tema diante de uma abordagem que alcance o indivíduo.

É preciso dar aos estudantes autonomia na escolha da linguagem artística. Apresentar todas elas seria uma proposta para solucionar alguns conflitos. Entendo que cada estudante tem preferência por uma linguagem em detrimento de outras e é possível, em algum momento do ensino de arte, dar a ele essa autonomia.

Diante das experiências que vivenciei, as linguagens mais visitadas foram as performances teatrais, musicais e as instalações. Pensar nas linguagens de preferências também faz parte do momento da prática. Ela move o fluxo criativo. Esse é o lugar de entrega ao momento da prática mencionada acima. Aqui, a liberdade precisa ser estabelecida. Não podemos negar aos indivíduos esse momento.

Por meio da prática, trabalho com o simbólico e sensorial através da incorporação do corpo e os estudantes pensam acerca de si e de suas questões.

E, por fim, chamo de fruição e compartilhamento o último estágio do processo criativo. É o momento de pensar sobre o fluxo criativo e compartilhar as percepções acerca da prática. Ele trabalha com questões sociais pois o olhar de um estudante acerca de suas questões pode revelar, e transformar, a subjetividade do outro.

Costumo mencionar aos estudantes que o olhar do outro nos revela e nos ilumina. É um momento dedicado ao diálogo e ao ouvir. Não dá para passar pelas experiências sem que tenhamos um ouvido atento. Isso também é apreciar e fruir. O diálogo sobre as experiências amplia os horizontes e desenvolve novos agenciamentos e multiplicidades. Somos multiplicados com o outro e nunca sozinhos, seja em conceitos gerados pela leitura de outros olhares, seja no contato imediato com outros olhares e outras vozes.

Se compreendermos que o desenvolvimento da subjetividade nos acompanha e nos atravessa nos variados aspectos do viver humano, então compreenderemos como nossa posição como professores pode afetar os estudantes, positiva ou negativamente.

A importância da educação para o desenvolvimento da subjetividade está estritamente ligada à figura do professor e à necessidade de também incluir abordagens que intensifiquem o cuidado emocional, estimulando amadurecimento e convívio social nos espaços educativos.

Por isso, destaco o componente ARTE como área agregadora que pode facilitar esse desenvolvimento através de práticas que entrelaçam temas de um modo rizomático para alcançar aspectos cognitivos, utilizando a expressão artística para alcançar aspectos psíquicos, por meio de uma constante relação com a vida dos estudantes como autores de suas práticas, respeitando o processo do fazer desde a concepção da prática até sua execução.

Nesta ótica, é importante que os estudantes encerrem suas práticas através de uma proposta dialógica, a qual considero definidora da fruição, que, além de permitir avaliação qualitativa dos efeitos das propostas experienciadas, reivindica aproximações dos pares que se envolvem no processo, possibilitando um lugar de ensino democrático onde todos são convidados, de modo voluntário, a expor suas percepções, ensinando quem ensina, expandindo ideias, permitindo o desenvolvimento das emoções e, em consequência, de aspectos da subjetividade.

Referências

ACASO, María. *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata, 2012. 192 p. (Arte + Educación).

ADAMS, Tony; BOCHNER, Arthur; ELLIS, Carolyn. *Autoethnography: an overview*. *Historical social research*, v. 36, p. 273-290, 2011.

AFP. O Brasil é o País que pior lidou com Pandemia: Nova Zelândia, o melhor (estudo). Isto é: Dinheiro, São Paulo, edição nº 1239, 10.09, 28 jan. 2021. semanal

AITA, Elis Bertozzi; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Subjetividade: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural*. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte - Mg*, v. 17, n. 1, p. 32-47, 2011. Trimestral. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100005. Acesso em: 02 mar. 2020. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2011V17N1P32>

AMARANTE, Paulo. *O homem e a Serpente: outras histórias para a loucura e a psiquiatria*. Rio de Janeiro, 1996. <https://doi.org/10.7476/9788575413272>

ANDRÉ, Carminda Mendes. *Espaço inventado: O teatro pós-dramático na escola*. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, nº 48, dez. 2008. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-092024/pt-br.php>. Acesso em 29 de outubro de 2015. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000200007>

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

AVANCINI, Maria Marta. *Pedagogia da diferença*. *Revista educação, publicação eletrônica*, abril 2015. Disponível em <http://revistaeducacao.com.br/textos/216/pedagogia-da-diferencamaria-teresa-egler-montoan-uma-das-maiores-especialistas-34244-1.asp>. Acesso em 01 de maio de 2016

BOAL, Augusto. *Jogos para Atores e não-atores*. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007. 368 p.

BOFF, Leonardo. *A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana*. 52. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc J. D. *Penser Relationnellement*. In: Bourdieu. *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil, 1992. p. 196-206.

CABALLERO, Ileana Diéguez. Cenários Liminares: teatralidade, performances e políticas. 2. ed. Uberlândia: Edufu, 2016. 214 p. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-434-6>

CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebello. Para que serve uma Subjetividade? Foucault, Tempo e Corpo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre - Rs, v. 3, n. 18, p. 343-349, 2005. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000300008. Acesso em: 02 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300008>

CARVALHO, M.M.M. J., e ANDRADE, L. (1995) Breve histórico do uso da arte em psicoterapia. In M.M.J. de Carvalho (org), *A arte Cura? recursos artísticos em psicoterapia* (pp 27-38). Campinas, SP: Editorial Psy II. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100011>

CASSIANO, Marcella; FURLAN, Reinaldo. O processo de Subjetivação segundo esquizoanálise. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 2, n. 25, p. 372-378, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n2/14.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000200014>

CLAUDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: Experiência e História em pesquisa Qualitativa*. 2. ed. Uberlândia: Edufu/ufu, 2015. 250 p. Tradução: GNEP (grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU). <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>

CHEVALIER, Jean. *Dicionário de símbolos: mito, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Tradução Vera da Costa e Silva. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio editora, 2016

CSIKSZENTMIHALYI, Christopher. *Flow: A psicologia do alto desempenho e da felicidade*. Tradução Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem: Criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *MIL PLATOS: Capitalismo e Esquizofrenia* 2. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. 128p. Vol 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Ana Lúcia de Oliveira.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *MIL PLATÔS: capitalismo e esquizofrenia* 2. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. 138 p. Vol 3. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Claudia e Suely Rolnik.

DELEUZE, Gilles. *Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. 166 p. Tradução de Luiz B. L Orlandi.

DINIZ, Ligia. *Arte: a linguagem da alma*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018. 119 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: Dicionário da língua Portuguesa. 8ª ed. rev atual. Curitiba: Positivo, 2010

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETTI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-robert (org.). Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar. Fortaleza: Edições Ufc, 2010. 230 p.

FRENDA, Perla. Arte em interação/ Perla Frenda, Tatiane Cristina Gusmão, Hugo Luis Barbosa Bozzano. - 1. Ed. - São Paulo: IBEP, 2013. 512 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/a, 2002. 54 p. (Coleção leitura).

FREUD, Sigmund. Obras Completas: A interpretação dos Sonhos (1900). 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Tradução Paulo César de Souza.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos: parte 1 e 2. São Paulo: Lafonte, 2014. 432 p.

FOUCAULT, Michel. A Hermenêutica do Sujeito.3ª Ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. Tradução de Márcio Alves da Fonseca.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. 42ª Ed - Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014. tradução de Raquel Ramalheite.

FORTIN, Sylvie. Contribuições Possíveis da Etnografia e da Auto-etnografia para pesquisa na prática artística. Tradução Helena de Mello. Cena, publicação eletrônica, nº 7, 2009. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961>. Acesso em 27 de outubro de 2015.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARCÍA, Maria Josefa Mosteiro; PORTO, Ana Maria. La investigación en educación. In: MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza; ASSIS, Raimunda Alves. Notas Teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias. Concepções e Trajetórias. Ilhéus, Ba: Editora da Uesc, 2017. p. 2-2176. <https://doi.org/10.7476/9788574554938.001>

GUATTARI, Felix. Caosmose: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. São Paulo: editora 34, 2012.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: objetiva, 2012.

JAFTE, Aniela (org.). Carl G. Jung: memórias, sonhos, reflexões. 33. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. 423 p. (Coleção Clássicos de Ouro).

JAPIASSÙ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. 309 p.

JUNG, Carl G. O desenvolvimento da Personalidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981. Tradução Frei Valdemar do Amaral.

JUNG, Carl G. O homem e seus símbolos. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. Tradução de Maria Lúcia Pinho

JUNG, Carl Gustav. O espírito na arte e na ciência. 8ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2013. Tradução de Maria de Moraes Barros

JUNG, Carl G. Energia Psíquica. 14ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2013. Tradução de Maria Luiza Appy

JUNG, Carl G. Os arquétipos e o inconsciente coletivo. 11ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Tradução Maria Luiza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva

JUNG, Carl G. O Eu e o inconsciente. 27ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2015. Tradução de Dora Ferreira da Silva

LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica 2004.

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (org). Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LARROSA, Jorge (org.). ELOGIO DA ESCOLA. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Educação: experiência e sentido).

LARROSA, Jorge. Tremores: Escritos sobre experiência. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 175 p.

LATOURET, B. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: objectos Impuros: Experiências em estudos sobre a ciência. Porto: Afrontamentos, 2008

LEAL, José Carlos. Asas contra a Parede. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial: nas ciências humanas e na Educação. Salvador: Edufba, 2000.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestructuras: abordagem em espiral, para pensar um curriculum em arte. Disponível em <http://revista.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>. Acesso em 24 de abril de 2015

MAYER, J. D., DIPAOLLO, M. T. e SALOVEY, P (1990). Perceiving Affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. In *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5403&4_29

MAYER, J. D. e SALOVEY, P. (2007). Qué es la inteligencia emocional? In J. M. M., Navas, e P. F. Berrocal. (coord). *Manual de inteligencia emocional*. (pp. 25-45). Madrid: Anaya. (originalmente publicado em 1997). <https://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da Escola: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 154 p. (Coleção Educação: experiência e sentido).

MATURANA, Humberto. Emoções e Linguagem na Educação e na Política. 3ª reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. Tradução de José Fernando Campos Fortes.

MEC. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MEC. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MENEGHEL, Patrícia da Silva. A singularidade na estrutura e no acontecimento. In: VI Simpósio sobre formação de professores, 2013, Florianópolis. Educação, Currículo e Escola. Florianópolis: Unisul, 2014. p. 1-12. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_VI%20sfp/Patr%C3%ADcia%20Meneghel.pdf. Acesso em: 02 mar. 2020.

MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza; ASSIS, Raimunda Alves Moreira de (org.). *Notas Teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias. Concepções e Trajetórias*. Ilhéus, Ba: Editora da Uesc, 2017. p. 2-2176. <https://doi.org/10.7476/9788574554938>

NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado: questões para pesquisa no / do cotidiano. Rio de Janeiro: Dp&a, 2001. 132 p.

NĂSTASĂ, Laura E. Decorating the Doll - Art-Therapy Experience Focused on Developing Emotional Intelligence. *Journal Of Experiential Psychotherapy*, University Of Bucharest - Personal Development, Counseling And Experiential Psychotherapy

Center, v. 7, n. 4, p.3-12, dez. 2014. Disponível em: <<https://jep.ro/en/>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

NETA, Nair Floresta Andrade; GARCÍA, Emílio Garcia; GARGALLO, Isabel Santo. A inteligência Emocional no Âmbito Acadêmico: uma aproximação teórica e empírica. *Psicologia Argumento*, Paraná, v. 52, n. 26, p. 11-22, jan. 2008. Trimestral. Disponível em: <http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/nair2.pdf>. Acesso em: 01 maio 2020.
<https://doi.org/10.7213/rpa.v26i52.19807>

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; FLEITH, Denise de Souza (org.). *Teorias da Criatividade*. Campinas - São Paulo: Alínea Editora, 2020. 169 p.

NIETZSCHE, Frederico Wilhelm. *A genealogia da Moral*. São Paulo: Lafonte, 2020. 143 p. (Grandes obras do pensamento Universal). Tradução Antônio Carlos Braga.

NÓVOA, A. Educação 2021: Para uma história do futuro. In: CATANI, D.B.; GATTI JR.,D. (Orgs). *O que a escola faz? Elementos para compreensão da vida escolar*. Coleção História, Pensamento e Educação. Série Novas investigações, v.7. Uberlândia/MG: Edufu.2015.p.51-69.

NÚCLEO Integrado em Saúde Emocional: NISE. 2021. Disponível em: <https://nise.com.br/category/artigos/>. Acesso em: 02 dez. 2021.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO (São Paulo). Instituto Unibanco (org.). ESTUDOS ESTIMAM IMPACTO DA PANDEMIA NA APRENDIZAGEM. 05/04/2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudos-estimam-impacto-da-pandemia-na-aprendizagem/>. Acesso em: 01 set. 2021.

OPAS/OMS BRASIL. Folha informativa - Transtornos mentais. 2018. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5652:folha-informativa-transtornos-mentais&Itemid=839. Acesso em: 02 abr. 2020.

OITICICA, Hélio. *Aspiro ao grande Labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 169 p.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: Como Construir o projeto político pedagógico*. 3ª ed. - São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

PAIN, Sara; JARREAU, Gladys. *Teoria e técnica da arte terapia: a compreensão do sujeito*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 1996. 263 p.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin; MARTORELL, Gabriela. *Desenvolvimento Humano*. 12. ed. Porto Alegre - Rs: Amgh Editora Ltda e Artmed, 2013. 793 p.

PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Sujeição e singularidade nos processos de subjetivação. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 23-38, jan. 2004. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-14982004000100002>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982004000100002. Acesso em: 02 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1516-14982004000100002>

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues; MOURA, Marla Maria Moraes; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Composição do Tempo Social de Mulheres Professoras Durante a Pandemia. *Licere - Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 161-194, 17 mar. 2021. Universidade Federal de Minas Gerais - Pró-reitora de Pesquisa. <http://dx.doi.org/10.35699/2447-6218.2021.29532>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/29532>. Acesso em: 01 set. 2021. <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.29532>

PENNA, Eloisa M. D. O paradigma junguiano no contexto da metodologia qualitativa de pesquisa. *Psicologia Usp*, online, v. 16, n. 3, p. 71-94, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642005000200005&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 05 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642005000200005>

PEREIRA, Marcos Vilela. *A Estética da Professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. 1996. 293 f. Tese (Doutorado) - Curso de Supervisão e Currículo, Educação, Puc/sp, São Paulo, 1996.

PROST, Antoine. Fronteiras e espaços do privado: introdução; o trabalho. In: Prost, Antoine; Vincent, Gérard (orgs). *História da vida Privada, 5: da primeira Guerra a nossos dias*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: companhia das Letras. 1992. P. 13-59

RAMOS, Denise Gimenez; MACHADO, Péricles Pinheiro. Os conceitos Junguianos de inconsciente e arquétipo mostram o caráter universal dos padrões de comportamento e como o processo de individuação ocorre em interação com o coletivo. *Viver Mente&Cérebro*, online, p.41-49, 2004. Ed. 2. Disponível em: <www.vivermentecerebro.com.br>. Acesso em: 09 ago. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 143 p. (Coleção Educação: experiência e sentido).

REISIN, Alejandro. *Arteterapia: semânticas e morfologias*. São Paulo: Vetor, 2006. 238 p.

REIS, Alice Casanova dos. Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 1, n. 34, p. 142-157, mar. 2014. Disponível em: revista@cfp.org.br. Acesso em: 14 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100011>

ROLNIK, Suely. *Subjetividade e História*. Rua, Campinas. P. 49-61, 1995. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638916>>. Acesso em: 03 de Abr. 2020. <https://doi.org/10.20396/rua.v1i1.8638916>

SCHECHNER, Richard. "O que é performance?", em *performance studies: an introduction*, second edition. New York & London: Routledge, 2006. p. 28-51

SENNA, Sylvia Regina Carmo Magalhães; DESSEN, Maria Auxiliadora. Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Universidade de Brasília, v. 28, n. 1, p.101-108, 2012. Trimestral. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 08 set. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000100013>

SEUS pequenos grandes olhos negros. Direção de Guilherme Rodrigues. Produção de Guilherme Rodrigues. Realização de Thiago Crepaldi. Intérpretes: Guilherme Rodrigues e Rafael Roberto. Roteiro: Guilherme Rodrigues. Uberlândia, 2017. (10 min.), P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HQdpBix11kE>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SIEBERT, Emanuele Cristina; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. Trajetória do pensamento pedagógico no ensino da arte. In: Congresso nacional de educação, 9., 2009, Paraná. Anais. Paraná.: Puc/pr, 2009. p. 3013 - 3023. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2490_1365.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia da Educação: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação*, São Paulo, n. 28, p. 170-195, 2009. Semestral. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43108>. Acesso em: 02 fev. 2020.

SILVEIRA, Nise. *Imagens do Inconsciente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SOUZA, Otília Rosângela. *Conexão com o Sagrado: processos em arteterapia*. Campinas, Sp: Labour Editora, 2018. 181 p.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 2, n. 31, p.443-466, 2005. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S15177022005000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 abr. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

UBAAT: União Brasileira de Associações de Arteterapia. União Brasileira de Associações de Arteterapia. 2021. Disponível em: <https://www.ubaatbrasil.com/>. Acesso em: 02 dez. 2021.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 163 p.

VIAPIANA, Vitória Nassar; GOMES, Rogério Miranda; ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de. Adoecimento psíquico na sociedade contemporânea: notas conceituais da teoria da determinação social. Saúde Debate, Rio de Janeiro, v. 42, n. 4, p. 175-186, dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v42nspe4/0103-1104-sdeb-42-spe04-0175.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/0103-11042018s414>

VISO, Cristina Garcia Palhares. Performance e Fluxos Geradores de Criatividade: uma abordagem arteterapêutica por meio de proposição de ações no contexto escolar. 2016. 79 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arte, IARTE, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Cap. 4. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17840/1/PerformanceFluxosGeradores.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

VISO, Cristina Garcia; SILVA, Narciso Laranjeira Telles da. Entrelaçamento entre Educação, Arte e Arteterapia. In: SOUZA, Solange Aparecida de (org.). O ensino e Aprendizagem face as alternativas epistemológicas 4. Ponta Grossa, Pr: Atena, 2020. Cap. 18. p. 1-189. (4). Disponível em: www.atenaeditora.com.br. Acesso em: 10 fev. 2021. Doi 10.22533/at.ed.6402002073.

VISO, Cristina Garcia Palhares. Atores da Escola em Tempo de Pandemia: reflexões sobre as alterações que afetaram nossa subjetividade. In: SILVA, Ana Paula dos Santos; ANDRADE, Fernando César Bezerra de (org.). Educação no Brasil em tempos de Pandemia: experiências, desafios e aprendizagens. Parnaíba, Pi: Acadêmica Editorial, 2021. Cap. 11. p. 7-184. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/553751>. Acesso em: 04 jan. 2022. <https://doi.org/10.29327/553751>

TAYLOR, Diana; FUENTES, Marcela. Estudios Avanzados de Performance. Tradução de Ricardo Rubio, Alcira Bixio, Maria Antonieta Cancino, Silvia Peláez - México: FCE, Instituto Hemiférico de Performance y Política, Tish School of the arts, New York University, 2011.

WHALLEY, Jeanine. The Arts as a Means of Increasing Emotional Intelligence in Teens. 2009. Disponível em: <www.wcmt.org.uk>. Acesso em: 26 jul. 2019.